ВООБЩЕ И ОСОБЕННО ВЪ ДЕТСКОМ[...]

ИЗЪ БЕСѢДЪ

И. И. СРЕЗНЕВСКАГ[О]

САНКТПЕТЕРБУРГЪ.
ТИПОГРАФІЯ ИМПЕРАТОРСКОЙ АКАД[ЕМІИ]
Вас. Остр., 9 лин. № 12.
1899.

ОБЪ

# ИЗУЧЕНІИ РОДНОГО ЯЗЫКА

## ВООБЩЕ И ОСОБЕННО ВЪ ДѢТСКОМЪ ВОЗРАСТѢ.

ИЗЪ БЕСѢДЪ

И. И. СРЕЗНЕВСКАГО.

САНКТПЕТЕРБУРГЪ.
ТИПОГРАФІЯ ИМПЕРАТОРСКОЙ АКАДЕМІИ НАУКЪ.
Вас. Остр., 9 лин. № 12.
1899.

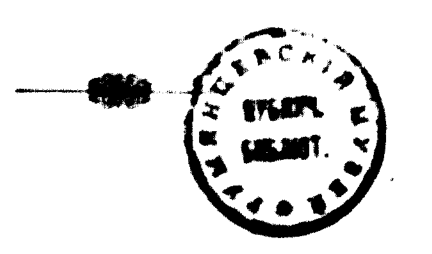
ОБЪ

# ИЗУЧЕНІИ РОДНОГО ЯЗЫКА

## ВООБЩЕ И ОСОБЕННО ВЪ ДѢТСКОМЪ ВОЗРАСТѢ.

ИЗЪ БЕСѢДЪ

И. И. СРЕЗНЕВСКАГО.



САНКТПЕТЕРБУРГЪ.
ТИПОГРАФІЯ ИМПЕРАТОРСКОЙ АКАДЕМІИ НАУКЪ.
[illegible]
[illegible].

Дозволено цензурою. 4 Ноября 1898 г. С.-Петербургъ.





# ОБЪ ИЗУЧЕНІИ РОДНОГО ЯЗЫКА.

## I.

Бесѣды «Объ изученіи родного языка» представляютъ собою извлеченіе изъ публичныхъ лекцій, читанныхъ И. И. Срезневскимъ въ Имп. Петербургскомъ университетѣ весною и осенью 1860 года; онѣ были напечатаны въ Извѣстіяхъ Имп. Академіи Наукъ, т. 9, с. 1—51, 273—332.

## 1.

Всякій живой языкъ есть такое народное достояніе, которымъ каждый членъ народа, по закону природы, долженъ пользоваться, воплощая его въ себѣ, воплощая въ немъ всѣ силы своего духа. Человѣку не врождено знаніе родного языка, и потому оно должно быть имъ пріобрѣтаемо посредствомъ изученія; но врожденъ законъ, требующій этого знанія, — и онъ долженъ быть такъ или иначе исполняемъ. Законъ долженъ быть исполняемъ: человѣкъ это чувствуетъ, — и потому сострадаетъ глухонѣмому, лишенному силы исполнять его. Законъ долженъ быть исполненъ такъ или иначе, и потому человѣкъ, лишенный съ первыхъ лѣтъ жизни возможности развивать свои силы языкомъ своей отчизны, среди чужихъ принимаетъ ихъ языкъ будто родной: такъ сирота, воспитываясь въ чужой семьѣ, природняется къ ней и чувствомъ родственнымъ. Какъ бы то ни было, изученіемъ языка родного или другого, заступившаго его мѣсто (народнаго), начинается и поддерживается развитіе духовныхъ силъ человѣка.

Во всякомъ дитяти совершается это нѣсколько иначе, но только въ частностяхъ, а не въ общемъ: общій ходъ — отъ синтеза къ анализу, отъ простого звука, означающаго многое, къ сложнымъ звукамъ съ разными ихъ видоизмѣненіями для оттѣненія отдѣльно каждымъ особаго понятія или представленія, отъ отдѣльныхъ словъ къ связнымъ выраженіямъ, отъ отдѣль-

ныхъ выраженій къ цѣльнымъ разсказамъ. Сильна въ дѣтской головкѣ работа памяти, но не менѣе сильна и все сильнѣетъ работа ума, работа сообразительности и смышлености. Память работаетъ какъ послушный работникъ, умъ — какъ полновластный, нерѣдко и прихотливый господинъ. Умъ не любитъ пользоваться тѣмъ, что пріобрѣтаетъ память, такъ какъ есть, а перерабатываетъ, и изъ немногаго вырабатываетъ многое. Велика любознательность дитяти, но всегда остается въ границахъ его разумѣнія, его обладанія языкомъ. Изученіе всякаго предмета любознательности возможно для дитяти не прежде, чѣмъ оно усвоило довольно прочно главныя основы родного языка, какъ главное орудіе для этого, и идти можетъ только по мѣрѣ успѣховъ въ языкѣ. Это состояніе дитяти можно понять тому, кто хотѣлъ бы изучать какую нибудь науку на языкѣ, который ему еще непонятенъ или мало понятенъ. Онъ захочетъ прежде хоть сколько нибудь пріучиться понимать и даже вдумываться на этомъ языкѣ, и тогда уже начнетъ изученіе избраннаго предмета съ его помощію. И потомъ: чѣмъ отдаленнѣе отъ дѣтскаго разумѣнія какія нибудь понятія или представленія, тѣмъ менѣе и въ долѣ языка, имъ усвоенной, словъ, которыми можно ихъ выразить; слѣдовательно, чтобы облегчить изученіе тѣхъ или другихъ предметовъ науки, которые оставались внѣ круга его разумѣнія, надобно его подготовить обогащеніемъ его языка словами и выраженіями, для этого годными, дать ему ихъ усвоить, какъ усвоены имъ и другія слова и выраженія, и слѣдовательно прежде развить въ немъ разумѣніе понятій сродныхъ, болѣе доступныхъ. Иначе дитя пожалуй и затвердитъ многое, но только затвердитъ, не болѣе — и довольно скоро забудетъ. По этому-то истинный другъ дѣтей не можетъ не совѣтовать отцу и матери заботиться прежде всего и болѣе всего о томъ, чтобы дитя ихъ усвоивало выразительность родного языка, развивало въ себѣ чутье его не отдѣльно отъ развитія умствен-



ныхъ силъ, и чтобы при дальнѣйшемъ его образованіи все опиралось постоянно на этомъ срединномъ знаніи. *)

---

*) Все, между прочимъ и изученіе другихъ языковъ. Позволяю себѣ по этому случаю небольшое отступленіе. Можно и должно наблюдать, какъ дѣйствуетъ законъ развитія духовныхъ силъ въ человѣкѣ, — должно для того, чтобы отстранять все, что мѣшаетъ правильности дѣйствій этого закона; но не должно вмѣшиваться въ его дѣйствія, ни мѣшать ему, ни ускорять, ни замедлять его дѣйствій насильственно, ни давать имъ произвольное, насильственное направленіе. Память — работникъ, умъ — хозяинъ, который управляетъ работами работника, и пользуется ими. Что же будетъ, если память обременяема будетъ такъ, что уму не подъ силу станетъ слѣдить за ея работами и пользоваться ими свободно? Что будетъ, если работникъ, работая безъ вѣдома хозяина и много, сноситъ ему будетъ свои работы какъ попало, а хозяину некогда будетъ и осматривать ихъ, не только приводить въ порядокъ и пользоваться? Неурядица, какъ въ иномъ хозяйствѣ, гдѣ чужіе хозяйничаютъ безъ хозяина. То же бываетъ и въ человѣкѣ, котораго памяти даютъ работы, не думая объ умѣ. При развитіи духовныхъ силъ, обязанности воспитателя тѣ же, что и при развитіи тѣлесныхъ силъ дитяти — и тѣ же опасности, та же противозаконность, если онѣ не выполняются. Опасно, противозаконно, стѣснять грудь дитяти корсетомъ, лѣчить его разными варевами или кормить сластями, удерживать его отъ сна, когда солнце не на небосклонѣ, поражать его чувства сильными впечатлѣніями. «Дайте ему бѣдняжкѣ свободу природы» — скажетъ мучителямъ такого мученика дитяти всякій добрый другъ дѣтей. То же долженъ онъ сказать и объ исполненіи закона природы духовной: «Дайте бѣдняжкѣ свободу природы», не раздражайте его памяти, не насилуйте ума. Памяти нельзя сдѣлать господиномъ; домогаясь этого, можно только умъ сдѣлать работникомъ этого вѣчнаго работника. Идти на это противозаконно и опасно. Не то что дитя непремѣнно захирѣетъ, но непремѣнно, хоть и не всегда ярко замѣтно, ослабнетъ его умъ — и болѣе или менѣе навсегда: отъ него уже послѣ не ждать столько добра, сколько бы было въ немъ, если бы не извратили закона природы. Естественно ли же — спрошу я — учить дитя, еще не усвоившее себѣ родного языка, другому языку или и двумъ тремъ другимъ языкамъ? Сама природа къ этому не ведетъ, слѣдовательно неестественно. Что природа къ этому не ведетъ, это видно и на судьбахъ народовъ: два народа, сродняющіеся въ одинъ, не становятся народомъ двуязычнымъ, а образуютъ себѣ одинъ языкъ — или такъ, что одинъ изъ языковъ совершенно умираетъ, или же такъ, что оба языка сливаются въ одинъ и все-таки при подчиненіи одного изъ нихъ другому, какъ главному. Сроднясь съ Нѣмцами, Балтійскіе Славяне забыли свой Славянскій языкъ, превратились въ Нѣмцевъ; сроднясь тамъ съ Венграми, а тутъ съ Румунами, они подчинили

Но какъ же долго въ жизни должно держаться родного языка, какъ главной основы, главнаго корня всякаго образовательнаго развитія духовныхъ силъ? Сколько умѣстенъ этотъ вопросъ, столько же умѣстенъ и другой: — Да развѣ возможно этого корня не держаться? Не держась этого корня всѣми си-

---

свой языкъ тамъ Венгерскому, тутъ Румунскому — давши тамъ Венграмъ, а тутъ Румунамъ принять въ собственность болѣе или менѣе значительныя доли богатства изъ Славянскаго языка. Что неестественно человѣку усвоивать съ дѣтства нѣсколько языковъ разомъ, что сама природа къ этому не ведетъ, это видно и на дѣтяхъ, которымъ есть возможность уклоняться отъ тиранства воспитателей: чуть только имъ захочется говорить между собою отъ души, они такъ и рвутся къ родному языку. Что сама природа къ этому не ведетъ, это видно и по послѣдствіямъ разноязычнаго воспитанія. Выучиваются дѣти лепетать на нѣсколькихъ языкахъ, даже бѣгло, даже довольно правильно; но живое ли это обладаніе языкомъ? Эта развязность не свобода, не живая жизнь, а только внѣшній образъ жизни и свободы. Такъ точно можно искусственно пріучать себя казаться веселымъ, или пожалуй и грустнымъ — всегда когда захочется казаться: будетъ ли это истинное веселіе или истинная грусть? Можно пріучить себя казаться и понимающимъ то и другое, когда не понимаемъ ни того, ни другого; но будетъ ли это истинное разумѣніе? И къ чему же ведетъ такое притворство? Къ тому, что отвыкаешь и чувствовать, и понимать. Такъ и съ неестественнымъ изученіемъ языковъ въ дѣтствѣ. Естественный исходъ этого — умственная хилость: отъ нея избавляются только самые даровитые. Можно думать только на одномъ языкѣ. Говоря на нѣсколькихъ равно бѣгло, не владѣешь ни однимъ изъ нихъ какъ орудіемъ мыслительности. Нѣтъ орудія для работы, нѣтъ и работы. Пріучаясь думать на нѣсколькихъ языкахъ, отвыкаешь думать совсѣмъ, остаешься при одномъ внѣшнемъ образѣ думы, и потомъ управляешься въ своихъ намѣреніяхъ и дѣйствіяхъ вмѣсто ума мгновенными побужденіями, прихотями или же подражательностью другимъ: не смѣешь ни о чемъ подумать отъ себя, не такъ, какъ думаютъ другіе, или какъ тотъ другой, кому преданъ слѣпо. Не всякій хочетъ или и можетъ это замѣтить, а такъ есть, большею частію такъ. Могло бы не быть этого, если бы между прочимъ и изученіе чужихъ языковъ было уже слѣдствіемъ изученія своего родного языка, тогда уму при такой работѣ было бы къ чему приноровиться, чѣмъ облегчать себѣ новую работу. И то не безгранично: даже и такіе знатоки языковъ, которые усвоивали себѣ ихъ знаніе естественнымъ путемъ, нерѣдко оказывались не съ прочною мыслительностью, или же и оканчивали свои успѣхи въ языкахъ — не сумашествіемъ, такъ отупѣніемъ.



лами духа, дающаго имъ жизненность, гдѣ же найдти имъ пищу? Только на родномъ языкѣ можетъ человѣкъ опредѣлить не только для другого, но и для самого себя вполнѣ вѣрно и свободно всякое движеніе своего ума и сердца, вызывая ихъ къ дѣятельности сознательной; — и тѣмъ это ему легче, чѣмъ онъ болѣе развивалъ въ себѣ эту силу. Только черезъ посредство родного языка можетъ онъ и воспринимать полно и свободно мысль и чувство другого. Работа надъ роднымъ языкомъ въ человѣкѣ не прекращается никогда никакимъ приговоромъ природы: *«довольно! кончено!»*, не прекращается во все то время, пока развиваются духовныя силы человѣка. Онѣ идутъ черезъ всю дѣятельную жизнь человѣка тѣмъ счастливѣе, чѣмъ менѣе мѣшаютъ внѣшнія обстоятельства, т. е. чѣмъ менѣе повредили въ дѣтствѣ и въ юности воспитательные пріемы, а послѣ, по выходѣ юности въ жизнь, чѣмъ менѣе дозволительно общее и частное равнодушіе къ мыслительнымъ силамъ, общая и частная небрежность къ разумному обладанію языкомъ. Обстоятельства, мѣшающія развитію чутья языка, заглушаютъ вмѣстѣ съ нимъ и свободную дѣятельность ума: вотъ почему люди болѣе даровитые и сами собою влекутся къ борьбѣ съ этими обстоятельствами и къ постоянному труду надъ своимъ языкомъ наперекоръ своимъ особеннымъ занятіямъ. Вотъ почему надъ роднымъ языкомъ работаютъ неустанно во всю свою жизнь между прочимъ и тѣ изъ писателей, которые сознательно понимаютъ свое высокое призваніе. Но они ведутъ себя по этому пути не по какой нибудь исключительной обязанности, на нихъ однихъ лежащей, а только потому, что яснѣе другихъ понимаютъ свое общечеловѣческое достоинство. Если не понимаетъ, то хоть чувствуетъ свою человѣческую силу въ языкѣ и самый простой человѣкъ, если не самъ въ себѣ и за себя, то въ другихъ и за другихъ, хоть страдательно, выражая себя и радостью и слезами сочувствія къ живому слову языка, прирожденнаго душѣ

его. Не напрасно говорятъ, что на человѣка можно дѣйствовать языкомъ, умомъ и чувствомъ, воплощенными въ языкѣ. Считать себя въ правѣ быть только подъ дѣйствіемъ силы слова, значитъ добровольно самоуничижаться; да это собственно и невозможно. Естественно считать себя въ правѣ и дѣйствовать силою слова въ себѣ и внѣ себя; это-то право и влечетъ умъ къ работамъ надъ своимъ роднымъ языкомъ постоянно. Тутъ нѣтъ, быть не можетъ границъ означаемыхъ возрастомъ, пріемнымъ или выпускнымъ экзаменомъ, ученою степенью, положеніемъ, поломъ. Тутъ одна граница — развитіе силъ, чѣмъ болѣе, тѣмъ лучше. И чѣмъ на комъ болѣе лежитъ обязанностей, соединенныхъ съ знаніемъ языка, тѣмъ тотъ болѣе долженъ чувствовать нужду объ этомъ заботиться. Таковы между прочимъ воспитатели и всѣ пишущіе: на однихъ лежитъ обязанность дѣйствовать силою знанія своего языка на развитіе духовныхъ силъ воспитанниковъ; на другихъ — не менѣе важная обязанность выяснять посредствомъ языка не то такъ другое важное въ жизни частной или общественной. Эта обязанность лежитъ и на тѣхъ, которые и живымъ изустнымъ словомъ должны дѣйствовать на многихъ или за многихъ другихъ.

Кто же эти многіе, для которыхъ, столько же какъ и для себя самого, человѣку нуженъ языкъ! Это не люди вообще, и не какіе нибудь имъ произвольно избранные люди. Это тѣ только и всѣ тѣ, которыхъ сама природа сблизила, сроднила, утождествила языкомъ. Это — народъ. *Народъ* и *языкъ*, единица нераздѣлимая. Народъ — языкъ, языкъ — народъ. Изъ этого одного понятно, что невозможна для народа образованность безъ языка такъ же, какъ и для языка безъ народа.

Въ какой степени зависитъ отъ языка общая образованность народа, можно себѣ выяснить и изъ немногихъ соображеній. Избираю изъ многихъ два обстоятельства, служащія къ объясненію вопроса:



Представляю себѣ людей, живущихъ вмѣстѣ ближайшими и исключительными сосѣдями и говорящихъ на языкахъ, взаимно непонятныхъ: возможно ли для нихъ всѣхъ вмѣстѣ развитіе общей образованности, пока они всѣ вмѣстѣ не сблизятся взаимно разумѣніемъ? Невозможно. Заключаю: чѣмъ взаимно понятнѣе, родственнѣе по языку части общества, тѣмъ возможнѣе для нихъ всѣхъ вмѣстѣ развитіе общей образованности.

Представляю себѣ народъ, или общество, котораго языкъ сталъ недвижимо, безъ силы развивать изъ себя ничего новаго, ни одного новаго слова или выраженія, ни придавать новаго значенія старому: возможно ли для такого общества движеніе образованности? Конечно, нѣтъ. Заключаю: чѣмъ болѣе жизненной силы въ языкѣ, тѣмъ болѣе жизненной силы образованности можетъ быть и въ обществѣ или народѣ, которому онъ принадлежитъ, если только ничто другое не мѣшаетъ.

Въ такой зависимости отъ языка представляю себѣ образованіе частное и образованность общую, — и считаю естественнымъ въ примѣненіи къ нашимъ Русскимъ нуждамъ такой общій выводъ:

Родной языкъ нашъ долженъ быть главною основою и общей нашей образованности и образованія каждаго изъ насъ — такъ, чтобы въ немъ они сосредоточивались и отъ него зависѣли.

---

Знаніе родного языка необходимо, какъ важнѣйшее условіе и орудіе образованія каждаго человѣка отдѣльно и образованности народной вообще.

Въ чемъ же заключается знаніе языка? въ чемъ должно состоять изученіе языка?

Въ знаніи языка можно отдѣлить двѣ стороны: а) знаніе *внутреннее*, знаніе про себя, для удовлетворенія внутреннихъ

требованій ума познающаго, и б) знаніе *внѣшнее*, знаніе для другихъ, для удовлетворенія требованій и ожиданій ихъ ума.

*Внутреннее* знаніе языка предполагаетъ — знаніе словъ и знаніе сочетаемости словъ.

1. *Знаніе словъ.* Въ языкѣ не можетъ не быть такихъ словъ, которыя употребляются только какъ условные знаки представленій и понятій, каковы напр. *рука*, *нога*, *человѣкъ*, *небо* и пр., и пр. Знаніе ихъ зависитъ только отъ памяти, пониманіе ихъ равно пониманію иностранныхъ словъ: *нервы*, *блондинъ*, *лампа*, *секретарь*, или собственныхъ: *Петербургъ*, *Москва*, *Петръ Великій* и пр., и пр. Но сколько ни необходимы эти слова съ условнымъ смысломъ, ни одинъ языкъ не можетъ состоять изъ нихъ однихъ: изъ нихъ какъ изъ сѣмянъ вывиваются въ языкѣ и въ умѣ, познающемъ языкъ, десятки тысячь словъ и выраженій со смысломъ внутреннимъ: нѣтъ для меня смысла внутренняго въ словѣ *рука*, я выучилъ его прямой смыслъ памятью; но уже не памятью, а умомъ мыслящимъ усвоиваю потом., слова: *ручка* (чья нибудь или чего нибудь), *ручной*, *рукавъ*, *ручаться*, *порука*, *выручать*, *обручать*, *руководство* и пръ и пр.; или слово *веду—вожу* я затвердилъ памятью; но уже не памятью, а умомъ мыслящимъ, познаю потомъ слова: *вождь*, *вожатый*, *выводъ*, *доводъ*, *сводъ*, *поведеніе*, *произведеніе*, и пр., и пр. Такія слова я не только познаю, но и самъ ихъ вырабатываю въ себѣ, и тѣмъ болѣе вѣрно, чѣмъ болѣе всматриваюсь умомъ хотя безсознательно въ законы ихъ образованія. Такъ знаніе словъ предполагаетъ знаніе ихъ—не только какъ *условныхъ знаковъ* представленій и понятій каждаго по одиначкѣ, но и какъ *сознательныхъ* изображеній представленій и понятій въ ихъ взаимномъ сродствѣ, изображеній или вразумительныхъ для ума, или чуемыхъ воображеніемъ, тѣхъ и другихъ въ возможно полномъ количествѣ и съ разумѣніемъ законовъ или причинъ ихъ образованія.



2. *Знаніе сочетаемости словъ.* Во всѣхъ языкахъ безъ исключенія есть свои особенные различные образы сопоставленія словъ для выраженія мыслей, и въ большей части языковъ въ числѣ этихъ условій стоитъ необходимость обозначать соотношенія словъ къ мысли посредствомъ ихъ видоизмѣненій (*я вижу*, а не *я видитъ* свѣтъ, а не свѣт*а*, *мы ищемъ* а не *мы ищутъ* свѣт*а*, а не свѣтъ). И здѣсь сравнительно очень немногое требуетъ памяти безъ участія ума: словъ — десятки тысячь, а ихъ сочетаній, нужныхъ для выраженія мысли — милліоны. Никакая память не выдержала бы этой громады, если бы не умъ, и тѣмъ легче уму владѣть этой громадой, чѣмъ онъ сильнѣе сознательностью, чѣмъ сознательнѣе владѣетъ языкомъ. Такимъ образомъ знаніе сочетаемости словъ заключается въ *видоизмѣненіяхъ*, которымъ слова подчиняются при ихъ сочетаніи одного съ другимъ, и *образовъ сопоставленія* словъ въ цѣльныхъ выраженіяхъ мысли, а вмѣстѣ и знаніе законовъ, которыми управляется языкъ въ выборѣ тѣхъ и другихъ.

*Внѣшнее* знаніе предполагаетъ:

1. Умѣнье *пользоваться словами*, легко находить ихъ для вѣрнаго и понятнаго изображенія всякаго рода представленій и понятій, не только пользоваться всѣми готовыми слышанными, но и владѣть силой производить другія подобныя, общевразумительныя.

2. Умѣнье *соединять слова* въ цѣльныя выраженія для вѣрной передачи своихъ мыслей и чувствованій другимъ, пользуясь готовыми обычными выраженіями и силой создавать такія же, столько же или и болѣе точныя и понятныя.

3. Умѣнье внятно, правильно и красиво *выговаривать* и слова отдѣльно и связныя выраженія мыслей.

4. Умѣнье *писать*, т. е. внѣшними знаками изображать слова и ихъ сочетанія такъ, чтобы можно было понимать написанное, слѣдовательно по условіямъ общепринятаго обычая и вмѣстѣ по требованіямъ разсудка.

Вотъ полное знаніе языка.

Не всякій можетъ знать все это вполнѣ; тѣмъ не менѣе есть доля знанія необходимая, которою не владѣя, нельзя назваться знающимъ языкъ. Это знаніе предполагаетъ:

1. Знаніе словъ, необходимыхъ для выраженія всѣхъ обиходныхъ представленій и понятій, и умѣнье ими пользоваться.

2. Умѣнье правильно и легко пользоваться главными видоизмѣненіями словъ и наиболѣе необходимыми образами ихъ сопоставленія въ связныхъ выраженіяхъ мыслей и чувствованій.

3. Владѣніе правильнымъ выговоромъ.

Двѣ обозначенныя степени знанія языка очень отличны. Одна изъ нихъ столько же необщедостижима, сколько другая не для всѣхъ вполнѣ достаточна; онѣ предполагаютъ нѣсколько другихъ среднихъ. Очевидно, что такъ какъ есть нѣсколько степеней знанія языка, то эти степени должны быть естественными явленіями — чего? думаю: a) внутреннихъ стремленій человѣка къ знанію, размышленію и выраженію себя другимъ и b) привычныхъ нуждъ и требованій общества, въ которомъ и для котораго знаніе должно быть выражаемо. Чѣмъ какая степень необходимѣе въ томъ и въ другомъ отношеніи вмѣстѣ, тѣмъ онѣ большимъ числомъ людей должна быть достигаема; чѣмъ какая менѣе необходима, тѣмъ болѣе восходъ на нее зависитъ отъ личныхъ стремленій человѣка и другихъ — только тѣхъ, которые оживлены тѣми же стремленіями. Чѣмъ выше степень для всѣхъ необходимая, тѣмъ выше общая образованность.

Первой, низшей степени знанія родного языка достигаютъ дѣти въ два, въ три, много въ четыре года, послѣ того, какъ начали лепетать первые звуки: „мама, папа“ и т. п.: на пятомъ, шестомъ или седьмомъ году жизни дитя уже владѣетъ умѣньемъ правильно пользоваться тою долею языка, которая необходима для выраженія представленій и понятій, замѣчаній и



сужденій, сообразныхъ съ его возрастомъ. Свобода владѣнія роднымъ языкомъ у дитяти еще не настоящая свобода, потому что дитя больше понимаетъ, чѣмъ умѣетъ пользоваться понятнымъ, и пользуется больше уже готовымъ; оно не очень нуждается въ словахъ, но часто — въ выраженіяхъ. Это не свобода, а развязность. Нельзя впрочемъ не замѣтить, что дѣти не слишкомъ заботятся о развязности въ употребленіи родного языка; а домогаются именно свободы. Въ знаніи своего родного языка это — первая степень.

За этою первою степенью знанія родного языка слѣдуетъ нѣсколько другихъ съ развитіемъ силъ по возрасту и по образованію. Степени эти отличаются какъ количествомъ средствъ для выраженія мыслей, такъ и мѣрою сознательности и свободы ихъ выбора.

Всходя по этимъ степенямъ медленнѣе или скорѣе еще въ юности или при менѣе счастливыхъ обстоятельствахъ позже, можно достигнуть вмѣстѣ съ общею образованностію такого знанія своего языка и умѣнья владѣть имъ, что легко будетъ сознательно отчетливо и вмѣстѣ съ живостью и достоинствомъ выразить словомъ всякое движеніе мысли, тѣмъ легче, чѣмъ болѣе образованность общества настроена къ требовательности этой легкости, чѣмъ болѣе дорожитъ народъ своимъ языкомъ, какъ орудіемъ и основой своей образованности. Эта легкость выражаться на родномъ языкѣ — уже не развязность, а именно свобода, какъ произведеніе воли ума, дающаго самому себѣ отчетъ. По большей части съ такимъ знаніемъ соединяется и умѣнье правильно писать, т. е. владѣть правилами правописанія.

Такое знаніе родного языка необходимо предполагаетъ приложеніе силъ ума, внимательности, сообразительности, отчетливости и вмѣстѣ съ ними той силы, которая называется изслѣдовательностью, проникающею въ тайны законовъ существованія предмета знанія по частямъ и въ цѣльности. Необходимо при-

ложеніе этой силы ума къ знанію законовъ языка съ тѣмъ, чтобы умѣть ими пользоваться. Даже и простой человѣкъ, не озаренный свѣтомъ науки, допытывается — хоть иногда — самъ собою или въ бесѣдѣ съ другими отвѣтовъ: отъ чего то или другое въ его языкѣ такъ а не иначе, откуда то или другое взялось; самъ собою возжигаетъ онъ передъ собою свѣтъ науки, и имъ пользуется, какъ дикарь самъ собою домогается добыть огонь, и добываетъ его, тря дерево о дерево или камень о камень. Тѣмъ болѣе это естественно члену общества образованнаго, любящаго свѣтъ знаній, сочувствующаго всякому проницанію въ ихъ тайны. Изъ этого можно заключить, что начинаніе изыскательныхъ работъ надъ роднымъ языкомъ не предполагаетъ достиженія степени вполнѣ свободнаго обладанія имъ, что эти работы идутъ своимъ особеннымъ путемъ. Оно такъ и есть. Эти изслѣдованія — не особенныя степени живого знанія языка, а задержки на степеняхъ знанія, для проницанія въ глубь языка, удовлетворяющія пытливости ума тѣмъ болѣе, чѣмъ кто болѣе возвысился по степенямъ живого обладанія языкомъ. Научныя изслѣдованія языка наводятъ съ одной стороны на разсмотрѣніе видоизмѣненій языка по разнымъ мѣстностямъ и объясненіе его повременныхъ судебъ, съ другой — сравненіе съ другими языками и углубленіе въ существо языка вообще, какъ орудія умственныхъ силъ человѣка и народа. Проницаніе въ языкъ, его законы и судьбы болѣе всѣхъ другихъ достигается тѣми, которые посвятили свою умственную дѣятельность преимущественно ему. Работы этихъ тружениковъ науки нерѣдко уравниваются по своему значенію съ изслѣдованіями чего бы то ни было, что внѣ человѣка, чего бы то ни было во внѣшней природѣ, или хоть и въ немъ самомъ (какъ напр. части тѣла, болѣзни, силы духа, страсти), но что можетъ быть умомъ наблюдаемо какъ постороннее. Такія изслѣдованія языка могутъ иногда удовлетворять только любознательности; но не въ этомъ исключительно вся ихъ цѣль. Изслѣдователи родного языка, облегчая себѣ и другимъ пониманіе его, какъ явленія природы, освѣщая своими трудами надъ языкомъ и минувшія судьбы народа, вмѣстѣ становятся толкователями законовъ языка, постановителями правилъ, какъ имъ пользоваться. Прониканіе въ языкъ, въ его судьбы и законы болѣе всего достигается такими людьми, посвятившими этому свое трудолюбіе; но изъ этого еще не слѣдуетъ, что изслѣдовательное познаваніе законовъ только имъ однимъ и необходимо, имъ однимъ и принадлежитъ какъ исключительное право. Напротивъ, оно нужно на сколько нибудь всякому, тѣмъ болѣе, чѣмъ высшей степени живого знанія языка онъ желаетъ достигнуть. Истинная свобода обладанія языкомъ невозможна безъ вникания въ него, и слѣдовательно — для многихъ — безъ пособій, подаваемыхъ научнымъ изслѣдованіемъ, не только постороннимъ, но и личнымъ.



Если это справедливо, то справедливо и то, что изучая родной языкъ, надобно изучать именно языкъ, орудія и законы его выразительности, а не что другое.

Надобно изучать именно то, что требуетъ сама природа — и такъ, какъ требуетъ, не мѣшая ей, а помогая. Какъ знаніе основное, срединное, вызываемое жизнью и вызывающее всѣ силы духовныя, живое знаніе родного языка не можетъ быть сравнено ни съ какимъ другимъ знаніемъ. Всякому знанію есть границы, опредѣляемыя силою памяти; границы живого знанія языка опредѣляются не столько памятью, сколько силою мышленія, силою думы разума, себѣ самому дающаго отчетъ въ своихъ движеніяхъ словными выраженіями. Чѣмъ болѣе человѣкъ вдумывается въ себя самого и во все окружающее опредѣленно, т. е. словами, тѣмъ болѣе — вольно или невольно — работаетъ надъ своимъ языкомъ. Вдумываться въ средства, представляемыя языкомъ для выраженія мысли, стараться самому передъ собою быть на сторожѣ при всякомъ словномъ выраженіи всякой

мысли, искать для каждой, съ тѣмъ чтобы найдти, выраженіе вѣрное, живое и достойное, давать себѣ отчетъ въ каждомъ, и при каждомъ давать отчетъ въ мысли, упрочивать это за собою навыкомъ свободнымъ, навыкомъ ума, а не памяти или внѣшняго чувства: вотъ что значитъ изучать свой языкъ. Такого изученія требуетъ отъ человѣка природа, и помогаетъ ему проникать все далѣе въ тайны разумнаго чутья языка. Этому и должно содѣйствовать, препятствуя всему противоположному, отстраняя все лишнее. То противоположное, утвержденію чего надо препятствовать, заключается въ безжизненномъ навыкѣ пользоваться только готовыми словами и выраженіями; то лишнее, что надо отстранять, заключается въ вытверживаніи разныхъ схоластическихъ умничаній и перечней разныхъ мелочей, для жизни не нужныхъ. — 1. Гдѣ только навыкъ, тамъ нѣтъ свободы мышленія, а гдѣ нѣтъ свободы мышленія, тамъ нѣтъ и дѣйствія ума. Конечно необходимъ и навыкъ, но подчиняемый уму, навыкъ — не какъ мертвая привычка, а какъ живое умѣнье. Гдѣ дѣйствуетъ природа не подъ ярмомъ искусственности, тамъ такъ и бываетъ: и въ дѣтяхъ, и въ людяхъ простого, безъискусственнаго быта можно замѣтить, какъ они свободно распоряжаются тѣми выраженіями, къ которымъ навыкли, какъ, не довольствуясь ими одними, стараются и видоизмѣнить ихъ внѣшній видъ и значеніе, и умножить ихъ новыми; все это тѣмъ въ нихъ сильнѣе, чѣмъ они даровитѣе, чѣмъ смѣлѣе умомъ. Вглядимся въ языкъ пѣсень, сказокъ, пословицъ, загадокъ народныхъ, и увидимъ свободу и живое разнообразіе выраженій при всемъ очевидномъ пристрастіи къ нѣкоторымъ любимымъ. И всюду, гдѣ нѣтъ искусственной неволи, умъ и чувство правятъ словомъ свободно. Отъ чего же не эта свобода, а только небрежность развязности, гордящейся силой навыка, бываетъ тамъ, гдѣ бы и ожидать ее было невозможно? Отъ того, что искусственно можно приневолить человѣка выражаться безъ участія



ума, именно только такъ, а не иначе, ограниченнымъ числомъ затверженныхъ словъ и выраженій, затупить въ немъ силы ума или желаніе ими пользоваться — пріучить человѣка говорить обо всемъ выраженіями: *вашъ покорнѣйшій слуга, свидѣтельствую искреннее почтеніе, чувствительно вамъ обязанъ*. Приневоливая къ этому, можно совершенно обезсилить въ немъ всякое поползновеніе владѣть свободною выразительностью рѣчи; но съ такимъ же правомъ можно и совсѣмъ отрѣзать ему языкъ: одно другого стоитъ. — 2. Съ другой стороны къ такимъ же счастливымъ исходамъ можно идти путемъ схоластики: начнется изученіе родного языка, начнется мученье, терпѣливо сносимое, можетъ быть, учителемъ, но только имъ, а не учащимся, сколько ни будь онъ терпѣливъ отъ природы. Ни что не хитро въ своей изобрѣтательности такъ, какъ схоластика. Обуянный ею учитель, задумался ли надъ вопросомъ: что можетъ выражать напр. „нарѣчіе (adverbium)?" или „какими родами словъ можно выразить дополненіе въ предложеніи?", и только что отвѣтилъ себѣ на это, какъ ужь заставляетъ и ученика вытверживать свой отвѣтъ. Перечтетъ ли себѣ всѣ существительныя на *мя* (темя, сѣмя), или всѣ глаголы на *чь* (беречь, стеречь) — и вѣритъ уже, что учащійся, не вытвердя этихъ перечней со всѣми подобными, не овладѣетъ знаніемъ своего языка. Звучатъ въ головѣ моей вопросы, на которые не разъ при мнѣ отвѣчали дѣти 10-ти и 11-ти лѣтъ: „Чѣмъ бываетъ въ предложеніи имя существительное, прилагательное, глаголъ, нарѣчіе? Чѣмъ бываетъ въ предложеніи падежъ именительный, родительный, дательный, винительный и т. д.? Чѣмъ не бываетъ въ предложеніи союзъ, предлогъ?... Какія бываютъ мѣстоименія? Какія чувства выражаютъ восклицательныя междометія?" и пр. Такіе вопросы съ приличными отвѣтами, переходя изъ учебника въ учебникъ, изъ головы одного учителя въ голову другого, увеличиваются и числомъ и содержаніемъ. На-

бираются сотнями, тысячами, все въ пользу дѣтей, въ пользу развитія ихъ ума и знанія. Годы проходятъ надъ изученіемъ такихъ сокровищъ знанія, годы мучится бѣдный невольникъ схоластики — къ чему? Только и хорошаго въ исходѣ, что радость души мученика, когда все это мученье для него кончится, когда онъ сдастъ свое послѣднее испытаніе, стерпитъ свою послѣднюю пытку. Годы истрачиваются видимо по напрасну, со вредомъ для ума учащихся, — и все-таки вѣра въ пользу схоластическихъ затѣй, какъ и вѣра въ жизненную силу безжизненнаго навыка, владычествуютъ кое-гдѣ чуть не исключительно. Надобно же однако наконецъ отречься отъ того и другого и всюду повести изученіе языка путемъ естественнымъ и полезнымъ. Надо начать всѣмъ, кто еще не началъ, наблюдать надъ учащимися — въ равновѣсіи ли ихъ представленія и думы ума со средствами для ихъ выраженія словами, помогать имъ искать и находить слова и выраженія, помогать имъ сводить думы въ правильныя связи выраженій, правильныя не по приговорамъ логики схоластической, а по внушеніямъ живой логики родного языка, безъ сомнѣнія, всегда неуклонно, соображаясь съ силами возраста учащихся. Надо пріучать учащихся *во-первыхъ*, думать опредѣленно, т. е. словами, и слѣдовательно искать и находить слова и выраженія годныя, задумываться надъ словами и выраженіями, надъ оттѣнками смысла, въ нихъ заключающимися и возможными; *во-вторыхъ*, думать послѣдовательно и опять опредѣленно, т. е. правильными сочетаніями словъ — не по мертвому навыку и не по правиламъ схоластики, а по законамъ языка, слѣдовательно вникать въ нихъ разумомъ, задумываться надъ связями словъ, надъ словными изображеніями связей мыслей. Пріучая къ этому, надо вести дѣло постепенно отъ простого къ сложному, отъ понятаго къ тому, что можетъ быть понято.

Такъ ли? Ужели не такъ? Внутри себя, я не колеблясь



говорю: такъ, непремѣнно такъ; но выражая свою увѣренность громко другимъ — сознаюсь откровенно — чувствую что-то въ родѣ страха: не навожу ли я своею увѣренностью кого нибудь на убѣжденіе ложное, вредное? не отклоняю ли отъ пути лучшаго на путь худшій? И потомъ: не вижу ли я мертваго навыка тамъ, гдѣ его нѣтъ? Не вооружаюсь ли противъ схоластики напрасно, тогда какъ бы долженъ былъ, какъ отецъ, съ признательностью слѣдовать ея указаніямъ?

И все-таки внутренній голосъ говоритъ мнѣ: Нѣтъ! Изученіе языка не должно ни начинаться, ни продолжаться такъ, какъ оно ведется пока еще многими. Не разомъ, конечно, а мало по малу, но оно измѣнится совершенно. Почти не будетъ того, что теперь есть, и будетъ то, чего теперь почти нѣтъ. Рядомъ частныхъ попытокъ, все болѣе удачныхъ, дойдутъ наконецъ до пріемовъ, вполнѣ сообразныхъ съ требованіями природы.

---

*Какой именно языкъ должно изучать какъ родной?*

Отвѣты на этотъ вопросъ могутъ быть различные: одни скажутъ слово въ защиту языка высшаго общества, другіе въ защиту языка ученаго или литературнаго и т. п. Мнѣ кажется отвѣчать на этотъ вопросъ всего справедливѣе такъ:

***Должно изучать именно языкъ, языкъ общенародный, а не какой нибудь временный говоръ какого нибудь слоя народа, хотя бы и высшаго по образованности.***

Языкъ въ народѣ различенъ по мѣстностямъ, представляясь съ особенными оттѣнками въ каждомъ изъ мѣстныхъ нарѣчій и говоровъ. Что принадлежитъ одинаково всѣмъ, то безъ сомнѣнія общенародно; но это общенародное есть только доля языка, доля тѣмъ менѣе значительная, чѣмъ взаимно отличнѣе мѣстныя

нарѣчія, и при томъ это — матерія маложизненная. Оживляется и восполняется она и тѣлесно и духовно въ одномъ изъ нарѣчій, пріобрѣтающемъ значеніе главнаго, при содѣйствіи въ той или другой степени всѣхъ другихъ. Но такъ образованный общенародный языкъ не остается въ такомъ видѣ собственностью всѣхъ тѣхъ, которые приняли его. Изъ него выдѣляетъ себѣ каждый слой народа свою особенную долю, и потомъ прибавляетъ отъ себя, чего въ ней недостаетъ, соотвѣтственно своимъ нуждамъ, прибавляетъ каждый отдѣльно для обозначенія того, что требуетъ обозначенія даже и не для него одного. Общенародно то, что принадлежитъ всѣмъ слоямъ одинаково; но это общенародное опять только доля языка, а не весь языкъ, доля недостаточная для выраженія всего, что бываетъ нужно выразить. Недостающее восполняется обыкновенно подъ вліяніемъ болѣе образованныхъ слоевъ народа при содѣйствіи всѣхъ другихъ. Вотъ языкъ общенародный. Такъ образовался и нашъ Русскій общенародный языкъ. Доля Русскаго языка, общая всѣмъ нарѣчіямъ, оживилась и восполнилась въ нарѣчіи восточномъ Великорусскомъ, при участіи другихъ мѣстныхъ нарѣчій. Развивавшись въ разныхъ слояхъ народа нѣсколько различно, этотъ языкъ подчинился вліянію слоя высшаго, который внесъ въ него значительную долю изъ языка древняго книжнаго и изъ языковъ иностранныхъ. Таковъ общенародный Русскій языкъ. Его и надобно изучать намъ Русскимъ. Ни что другое не можетъ занять его мѣста. Какъ дополненіе къ главному должны быть изучаемы оттѣнки языка древняго и мѣстныя нарѣчія. Очень многимъ это можетъ казаться и роскошью: иногда впрочемъ знаніе того и другого можетъ оказывать и важную помощь всѣмъ тѣмъ, которые чувствуютъ бѣдность средствъ для выраженія оттѣнковъ представленій и понятій или тяжесть ноши иноземщины въ языкѣ, особенно же умному даровитому писателю, который болѣе другихъ чувствуетъ нужду въ силѣ внутренней выразительности языка. Въ каждомъ народномъ языкѣ, въ каждомъ мѣстномъ нарѣчіи есть сила неосязаемая, и тѣмъ не менѣе мощная, сосредоточивающая въ себѣ всѣ другія силы. Это—духъ народности. Онъ одинъ и тотъ же, только съ оттѣнками во всѣхъ краяхъ земли народа; но не одинаково силенъ во всѣхъ слояхъ народа. Чѣмъ искусственнѣе просвѣщеніе того или другого слоя, тѣмъ онъ слабѣе, и обыкновенно всего слабѣе въ слоѣ наиболѣе просвѣщенномъ — въ томъ, который между тѣмъ всего болѣе содѣйствуетъ образованію общенароднаго языка. Изучающіе языкъ, сами принадлежа къ одному изъ этихъ слоевъ, не могутъ надѣяться проникнуться духомъ народности языка, и потому внѣ этихъ слоевъ должны искать себѣ пособій. И внимательность личная, и наука могутъ этому помочь. Только оживясь этою силой, можно воспитать въ себѣ живое чутье языка своего, навыкнуть устранять изъ него все то, что идетъ этой силѣ на перекоръ, что ее ослабляетъ, и находить въ немъ все, что можетъ придать и живость и достоинство всякому выраженію. Не легко это, но важно; не легко же, потому что сила народности языка не можетъ быть пріобрѣтаема внѣшнею подражательностью, а должна быть усвояема душею. Внѣшнія подражанія народности и въ жизни и въ языкѣ всегда или смѣшны и жалки, или по крайней мѣрѣ непріятны. Истинно образованный человѣкъ не можетъ ими сознательно довольствоваться; онъ потребуетъ отъ себя такого усвоенія народности языка, чтобъ выраженія ея выходили сами собою изъ его души, какъ необходимыя воплощенія его мысли, и не захочетъ рядить своихъ мыслей въ подслушанныя выраженія будто въ лоскутья маскараднаго костюма. Искусственная народность стоитъ противународной искусственности.



Это доказываютъ нѣкоторые изъ писателей очень удачно. Кстати вопросъ: — Что при изученіи языка значатъ писатели? Не правда ли, что по произведеніямъ лучшихъ писателей должно

изучать языкъ, — что въ нихъ надо искать образцовъ силы выразительности и народности языка, — что ихъ должно чтить, какъ законныхъ образователей языка, какъ руководителей въ достиженіи разумнаго чутья его?

„Писатели — законные образователи языка“: такъ утверждаетъ старинная пословица, которую повторяютъ многіе еще и теперь. „Языкъ — говорятъ — то же, что мраморъ или бронза для ваятеля, что краски для живописца, грубый матеріалъ, живимый только душею художника“. Такъ ли это? Писателю, какъ и художнику, безспорно, принадлежитъ, какъ обязанность, сила оживлять словнымъ выраженіемъ всякую мысль, овладѣвшую его душею, переносить ее въ душу читателя или слушателя съ такою же полнотою жизненности, съ какой она зажила въ немъ самомъ, и дѣйствовать ею не только на душу, но и на внѣшнюю жизнь. Это такъ; но не гораздо ли сильнѣе, разнообразнѣе, шире, долговременнѣе, плодотворнѣе дѣйствіе писателя, чѣмъ дѣйствіе художника: и въ той же мѣрѣ не могущественнѣе ли само по себѣ и орудіе, которымъ онъ для этого пользуется? Ни въ кускѣ минерала, ни въ растворѣ краски, ни въ рѣзцѣ, ни въ кисти нѣтъ того, что можетъ быть имъ выражено, нѣтъ никакой жизни; въ языкѣ, напротивъ, есть все готовое, готовое не только для художника, но и для всякаго одинаково. Писатель такой же властелинъ языка, какъ физикъ или механикъ — властелинъ силъ природы, тѣмъ болѣе властелинъ, чѣмъ болѣе ихъ исполнитель, — и властелинъ не потому, что писатель, а потому, что человѣкъ, и человѣкъ не вообще, а именно такого или такого народа. Въ языкѣ онъ не можетъ самъ собою ничего создать, ничего образовать. „Какъ, какъ?“ — могутъ воскликнуть: „А новыя слова, новыя значенія словъ, новыя выраженія — развѣ писатель не творитъ ихъ?“ Безъ сомнѣнія нѣтъ. Если онъ создаетъ въ языкѣ что нибудь новое, какое нибудь новое созвучіе силою своего собственнаго творчества, что нибудь такое, чего



до него въ языкѣ не было, и безъ него не могло бы быть, то ему одному это и доступно будетъ — и то не надолго, пока самому ему не измѣнитъ его память. Я зналъ одного такого причудливаго, хоть и даровитаго своевольника: это Сербъ Милутиновичъ. Своевольно созидалъ онъ слова изъ ничего, придумывая сочетанія звуковъ ни для кого непонятныя. Когда мнѣ потомъ случилось допрашивать его о значеніи ихъ, онъ уже не могъ ничего сказать въ объясненіе: онъ забылъ, въ какомъ именно смыслѣ употребилъ то и другое изобрѣтенное созвучіе. Я могъ бы указать и на одного такого Русскаго писателя, не менѣе даровитаго, хоть и не столько смѣлаго. „Не въ этомъ дѣло!“ скажетъ кто нибудь. „Развѣ слова *промышленность*, *проявленіе*, *самосознаніе*, *творчество* и т. д. не слова, созданныя писателями?“ Думаю, нѣтъ. Слова, подобныя указаннымъ, или уже существовали въ языкѣ издавна, или и вновь созданы, но не изъ ничего, а изъ матеріи языка силою обладанія имъ, принадлежащею всѣмъ, и могли быть созданы въ одно и то же время не однимъ, а многими тѣ же самыя. А между тѣмъ создатель всегда единиченъ. Другой создать не можетъ того самаго, что уже создано, — только похожее на то, а не именно то. Если писатель сочтетъ за свое созданіе то, что или есть, или было, или можетъ быть и безъ него въ языкѣ, то въ чемъ же его творчество? Творчество творца, не могущаго сказать, не сотворено ли уже то, что онъ выдаетъ за свое твореніе, и не могущаго сотворить ничего другого? Творитъ не писатель, а самъ языкъ, разумъ человѣческій, воплощающійся въ языкѣ духомъ и жизнью народа. Писатель можетъ овладѣть только умѣньемъ пользоваться языкомъ, можетъ по тому же праву и тою же силою, какъ и всякій другой — не писатель. Онъ можетъ знать свой языкъ лучше и хуже, независимо отъ своихъ собственно писательскихъ дарованій, можетъ знать его и очень плохо. Изъ того только, что онъ сталъ писателемъ, ему не прибыло знанія

языка. Прибыло, можетъ быть, привычки пользоваться языкомъ; но привычка къ языку не то, что привычка къ механическому орудію. Привыкаютъ и иноземцы говорить на чужомъ языкѣ быстро и обо всемъ, и тѣмъ не менѣе иные говорятъ отвратительно, если, не учась говорить правильно, придерживаются только своихъ привычекъ. Писатель можетъ пользоваться только тою силою языка, которую усвоилъ — такъ, какъ усвоилъ, можетъ привыкнуть пользоваться и такъ, какъ иноземецъ, довольный своимъ коверканьемъ чужого языка. Развѣ и это творчество? Чего же можно ожидать отъ писателей, которые не изучаютъ языка своего, не усвоиваютъ его богатствъ, не сливаютъ ума своего съ его духомъ? Ничего хорошаго. Самыя дарованія ослабѣваютъ отъ немощи языка тѣмъ болѣе, чѣмъ тяжелѣе эта немощь. Но этого мало: даровитый писатель, невѣжа въ своемъ языкѣ, и особенно обуянный увѣренностью, что онъ господинъ языка своего народа, становится тираномъ въ литературѣ, исказителемъ литературнаго вкуса, хоть и не навсегда, но, можетъ случиться, на долго. Чтобы не занять такого незавиднаго мѣста въ памяти народной, писателю надобно совѣстливо проникаться знаніемъ своего языка, — тѣмъ болѣе, чѣмъ онъ болѣе чувствуетъ въ себѣ силы для несенія обязанности писателя.

На сколько справедливо это, на столько же справедливо и то, что чѣмъ гдѣ менѣе писатели заботятся объ изученіи своего языка, тѣмъ тамъ менѣе возможно изученіе языка по писателямъ, и нигдѣ, рѣшительно нигдѣ оно невозможно по нимъ однимъ. Можно употреблять ихъ въ помощь вмѣстѣ съ другими пособіями, но не исключительно. „Почему же такъ?“ Нигдѣ не можетъ языкъ литературный остановиться надолго въ своемъ развитіи, и освободиться отъ зависимости прихотей моды, кромѣ развѣ языка умершаго народа, слѣдовательно не такого, о какомъ тутъ говорится. Не останавливаясь въ своемъ развитіи, языкъ представляется въ однихъ писателяхъ, въ писателяхъ



прошлаго времени, уже отсталымъ, въ другихъ — новыхъ, современныхъ — новымъ, хоть на сколько нибудь отличнымъ отъ языка старыхъ писателей. Какъ же изучать языкъ по тѣмъ и другимъ вмѣстѣ? Надо выбирать. Отсталость старыхъ писателей даетъ очевидный перевѣсъ новымъ; изъ новыхъ всѣхъ лучше кажутся новѣйшіе. Слѣдовательно изучать языкъ приходится по нимъ. Но и ихъ языкъ можетъ быть новымъ, современнымъ только на то время, пока они сами новы, а слѣдовательно не для будущихъ поколѣній. И что же, если онъ такъ новъ, что по своей покорности временной модѣ годится только для угоды этой модѣ? Изучать языкъ и по новымъ писателямъ такъ же невозможно. Скажу болѣе (повторяя то, что уже сказано было мною по другому случаю): — Если бы у воспитателя воспитывалось дитя съ рѣзко выразившимся литературнымъ дарованіемъ, и если бы обязанностью этого воспитателя было приготовить его, какъ будущаго писателя, то онъ былъ бы виновнымъ передъ этимъ будущимъ дѣятелемъ литературы и передъ обществомъ, если бы повелъ его въ изученіи языка путемъ изученія новыхъ писателей, а не путемъ изученія общенароднаго языка. Ранѣе или позже это даровитое существо увидѣло бы всю односторонность своего знанія языка, и должно было бы начать учиться вновь, употреблять для этого опять и время и силы, и все-таки безъ увѣренности совсѣмъ освободиться отъ привычекъ, укорененныхъ съ дѣтства. Если же бы оно осталось навсегда довольно тѣмъ, чему прежде научилось, то что бы было изъ него? Писатель, пишущій такимъ языкомъ, какимъ писали лѣтъ за 20 или и болѣе, самодовольно отсталый, а можетъ быть и враждебный къ успѣхамъ литературнаго языка. Такимъ бы не бывать ему, если бы онъ учился своему языку свободно, языку, а не временнымъ литературнымъ привычкамъ его употребленія. Этимъ однако не вполнѣ отвергается изученіе языка по писателямъ, а только обусловливается.

Пользуясь при изученіи языка писателями, надобно быть всегда на сторожѣ противъ ихъ вольнаго и невольнаго незнанія языка. Надо питать и въ себѣ и въ другихъ уваженіе къ ихъ дарованіямъ, къ ихъ заслугамъ, изучать ихъ произведенія, но не скрывать ихъ общей или частной неловкости владѣть языкомъ, а глядѣть на нихъ какъ на дань, имп заплаченную или платимую времени. Только съ этимъ условіемъ изученіе языка писателей можетъ быть полезно.

Если же такъ, то чего же держаться при изученіи родного языка? Мой отвѣтъ уже высказанъ прежде. Всего вѣроятнѣе, думаю, держаться того же, чего держатся и сами писатели. Всѣ изучающіе свой языкъ, какъ и все другое, сближаются безъ разбора званій и состояній къ одному свѣту — къ свѣту науки. Наука изслѣдовательная возбуждаетъ въ умѣ силу вглядываться въ языкъ, предлагаетъ пособія уже собранныя, научаетъ искать новыя, научаетъ оцѣнять ихъ по относительной важности, научаетъ ясно понимать, что языкъ есть достояніе народное, орудіе и выраженіе жизни народа, и долженъ быть изучаемъ въ народѣ. Чѣмъ болѣе свѣта науки, тѣмъ болѣе и тѣхъ нравственно обязанныхъ тружениковъ, изслѣдователей языка, которые помогаютъ другимъ проникать съ ея свѣтомъ въ тайны языка и ими пользоваться. Нерѣдко и писатели становятся въ рядъ этихъ тружениковъ: впрочемъ никогда не остаются ими одни. Не рѣдко иные изъ этихъ тружениковъ отводятъ отъ прямого пути того, кто имъ ввѣряется; но чѣмъ болѣе ихъ, и чѣмъ болѣе свѣта науки, тѣмъ это менѣе возможно. Языкъ народа кладъ неисчерпаемый: была бы только воля имъ пользоваться. И писатели указываютъ, какъ можно этого хотѣть и достигать. Невольно вспоминаются — Карамзинъ, Крыловъ, Пушкинъ, эти великаны нашей литературы: кто не знаетъ, что они достигали живой волей живой свободы обладанія языкомъ. Укажу и еще на одного изъ новѣйшихъ: проведши „годъ на



сѣверѣ“, онъ вынесъ оттуда такое живое чутье языка, такую художественную силу выраженія, которой нельзя не дивиться. И вѣрно, есть уже не мало такихъ, которые проникнуты тѣмъ же сочувствіемъ къ языкознанію. Тѣмъ болѣе такихъ тамъ, гдѣ болѣе образованности. Дальнѣйшее развитіе образованности готовитъ языкознанію судьбу блестящую, великую и въ мірѣ знанія, и въ жизни.

Развитіе образованности готовитъ всему другую судьбу. Мы это можемъ теперь чувствовать, можемъ предвидѣть, и хотъ намъ не дождаться этого развитія въ полномъ свѣтѣ, но развѣ человѣкъ можетъ жить и наслаждаться жизнью только въ самомъ себѣ? Передъ нами выступаютъ новыя поколѣнія: будемъ радоваться за нихъ. Въ этой радости всѣ непріятныя воспоминанія о томъ, что намъ, при нашемъ воспитаніи, не всегда свѣтилъ свѣтъ знанія и пониманія родного языка и всего родного, — всѣ эти непріятныя воспоминанія пусть будутъ живы въ насъ только для того, чтобы мы могли живѣе чувствовать наши обязанности — кто къ дѣтямъ, кто къ воспитанникамъ своимъ. Не станемъ ихъ задерживать въ рядахъ отсталыхъ, не станемъ обезсиливать ихъ духовныя силы чѣмъ бы ни было, искусственно. Будемъ готовить ихъ не для отжитаго или отживающаго прошлаго, а для ихъ собственной новой, и, конечно, лучшей жизни.

---

## 2.

Первыя сѣмена знанія роднаго языка сѣются въ дитяти въ первые годы его жизни; корни его укрѣпляются въ годы отрочества и юности: какъ не заботиться, чтобы сѣмена, сѣемыя въ первые годы жизни, принимались съ каждымъ годомъ прочнѣе и давали ростки корней все обильнѣе? Но какъ заботиться? — Не иначе, какъ помогая природѣ, отстраняя все, что ей мѣшаетъ. Съ каждымъ годомъ требованія природы, а вмѣстѣ и требованія образованія становятся для дитяти сильнѣе, съ каждымъ годомъ заботы объ этомъ должны быть настойчивѣе; но какъ и въ природномъ развитіи дитяти все совершается постепенно, такъ тому же закону постепеннаго развитія должно слѣдовать и въ занятіяхъ съ дитятею роднымъ языкомъ. Это главное условіе, съ которымъ въ противоположности не должно стоять ни одно изъ условій частныхъ.

Примѣняя это условіе къ общимъ обычаямъ образованія дѣтей, господствующимъ у насъ въ образующихся слояхъ, можемъ раздѣлить годы обученія дѣтей родному языку на двѣ поры:

1. Первая пора продолжается до того времени, пока дитя научится плавно читать.

2. Вторая пора продолжается до того времени, пока дитя научится плавно писать.

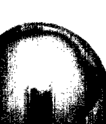
Въ продолженіе первой поры дитя учится, но не какъ ученикъ или ученица, а просто какъ дитя, еще готовящееся учиться, еще только привыкающее къ ученью; къ непосредственнымъ и исключительнымъ заботамъ объ успѣхахъ дитяти сама природа вызываетъ мать, мать любящую, боящуюся за слабость силъ своего роднаго созданія и вмѣстѣ естественно заботящуюся о развитіи его силъ. Кто бы при дитяти въ эти годы ни заступилъ мѣсто матери, заступитъ только ея мѣсто. Во второй порѣ уже не то: дитя уже учится — тѣмъ успѣшнѣе учится, чѣмъ способнѣе, приготовленнѣе къ дѣлу тотъ, кто учитъ, — и ученье должно быть ведено въ строгомъ порядкѣ безъ всякихъ помѣхъ. Можетъ учить своихъ дѣтей и мать; но и мать должна исполнять эту обязанность не какъ мать, а какъ учитель, добрый, любящій дѣтей, но строгій и къ себѣ и къ дѣтямъ, оставляющій въ сторонѣ всѣ другія обязанности для исполненія главной, учительской. Не всегда это возможно матери, на которой лежатъ и другія, столь же важныя обязанности. Хорошо и то, если мать будетъ только помощникомъ учителя.

Относя къ первой порѣ ученья дѣтей всѣ тѣ годы жизни, въ которые они приготовляются учиться и выучиваются чтенію, я возбуждаю противъ себя сомнѣнія двухъ родовъ: 1. могутъ замѣтить, что нельзя соединить въ одно годы ученья чтенію съ годами, проживаемыми дитятею до начала обученья грамотѣ; 2. могутъ еще замѣтить, что дитя обыкновенно начинаетъ учиться писать прежде, чѣмъ усвоитъ навыкъ плавно читать, и что слѣдовательно переходитъ во второй возрастъ занятій прежде, чѣмъ окончитъ первый. На это отвѣчу такъ:

1. Ничѣмъ нельзя оправдать тѣхъ родителей, которые нисколько не заботятся о приготовленіи заранѣе своихъ малютокъ къ труду изученія грамоты. Чѣмъ незамѣтнѣе будетъ для малютки переходъ отъ младенчества къ дѣтству, отъ занятій, управляемыхъ его прихотливымъ любопытствомъ, къ занятіямъ, оживляемымъ въ немъ первыми порывами любознательности,

тѣмъ, думаю, прочнѣе будутъ начала его умственнаго воспитанія; чѣмъ позже выдастся въ его жизни срокъ, когда оно должно будетъ сѣсть за книгу, тѣмъ для него хуже — уже даже потому, что тѣмъ тяжелѣе, горестнѣе покажется это начало особеннаго, рѣзко отличнаго занятія. Грѣшно нарушать безпечное счастье жизни дѣтской, — и оно не нарушится нисколько, а будетъ еще полнѣе, если дитя станетъ освоиваться съ книгами и вмѣстѣ съ буквами гораздо прежде, чѣмъ начнутъ его учить читать. Лишь бы были у дитяти книги, разумѣется, съ изображеніями, онѣ будутъ для него въ числѣ любимыхъ игрушекъ съ двухлѣтняго возраста и ранѣе. Къ пяти годамъ дитя безъ всякаго усилія можетъ выучиться буквамъ, а черезъ годъ послѣ того тоже безъ усилія можетъ начать понемногу и читать — хоть подписи подъ рисунками, заглавія книгъ, написи на игрушкахъ и т. п. Не необходимы будутъ усилія и послѣ, когда съ дитятею станутъ заниматься чтеніемъ по четверти часа и по получасу. И такъ дойдетъ дитя къ умѣнью читать все плавнѣе, а наконецъ и совсѣмъ плавно, само того не замѣтя.

2. Навыкъ писать усвоивается дитятею также заранѣе: оно съ радостью занимается писаніемъ каракулекъ съ тѣхъ поръ, какъ сможетъ держать карандашъ между пальчиками, съ радостью позже рисуетъ и буквы, какъ домики или звѣрьковъ, съ радостью еще позже пишетъ цѣлыя слова, имъ прочтенныя, или и выраженія, которыя само придумываетъ. Тѣмъ для дитяти лучше, чѣмъ больше навыкнетъ оно хоть какъ-нибудь писать прежде, чѣмъ усвоитъ навыкъ легкаго, плавнаго читанья; но легкое, плавное писанье все-таки не зависитъ отъ одной внутренней охоты дитяти: для этого нуженъ и возрастъ, предполагающій нѣкоторую силу руки владѣть перомъ, и правильные уроки. Этими-то уроками и начинается вторая пора дѣтскаго образованія, пора уроковъ, посвящаемыхъ пріученью дитяти къ разнаго рода ловкостямъ, необходимымъ для дальнѣйшихъ





успѣховъ въ искусствахъ, — уроковъ писанья, черченья, рисованья, счета, музыки и т. п., пора перваго развитія отчетливой наблюдательности, внимательности и смышлености въ дѣтяхъ, пора первыхъ уроковъ ихъ и по родному языку.

Вотъ почему я отношу къ первой порѣ ученья дѣтей всѣ тѣ годы ихъ жизни, которые пройдутъ до первыхъ опредѣленныхъ уроковъ, возможныхъ только послѣ того, какъ дѣти навыкли ловко и плавно читать. Цѣль, достигаемая въ эту первую пору ученья — доведеніе дитяти до того, чтобы оно легко понимало не только изустно разсказываемое, но и написанное — все, что можетъ быть ему понятно по его возрасту. Средній возрастъ, когда можетъ быть достигнута эта цѣль — 9-й годъ; говорю: средній, потому что иныя дѣти могутъ достигнуть цѣли и ранѣе, а другія, при медленномъ развитіи силъ, позже. Замѣчу при этомъ, что ускорять достиженіе цѣли насильственными средствами такъ же вредно, какъ безполезно и даже отчасти вредно замедлять время начала работъ второй поры. Любовь матери, ея заботливость и приготовленность къ занятіямъ съ роднымъ дитятею, помогая себѣ взаимно, всегда, кажется, могутъ достигнуть цѣли именно къ тому времени, когда нужно, и болѣе или менѣе вѣрно опредѣлить правила, которыхъ при этомъ слѣдуетъ держаться.

Вотъ эти правила, какъ я ихъ понялъ, приглядываясь къ матерямъ, съ любовью исполнявшимъ и исполняющимъ свои обязанности:

1. Говорите съ дѣтьми, не ломая своего языка ни по дѣтскому неправильному выговору, ни по какимъ нибудь выдуманнымъ прихотямъ моды: и нѣжность къ дѣтямъ, и свое достоинство можно выражать безъ всякаго коверканья. Чѣмъ болѣе дѣти подрастаютъ, тѣмъ болѣе надобно давать имъ слышать и въ нихъ вызывать выговоръ чистый и непринужденный.

2. Говорите съ дѣтьми языкомъ правильнымъ, слѣдя за

своими ошибками и поправляя ихъ немедленно послѣ того, какъ онѣ сорвались съ языка. Отучайте и дѣтей отъ ошибокъ невольныхъ и еще болѣе отъ вольныхъ, нарочныхъ.

3. Говорите съ дѣтьми такъ, чтобы имъ было все понятно, но стараясь не казаться имъ ни умнѣе ихъ, ни глупѣе, впрочемъ языкомъ свободно богатымъ, не избѣгая ни выраженій, ни словъ, имъ неизвѣстныхъ, разумѣется, на сколько они необходимы и могутъ быть дѣтьми хоть немного поняты. Отстраняйте и дѣтей отъ всѣхъ поводовъ говорить иначе. Не упускайте случаевъ объяснять имъ въ разговорѣ все, что имъ занимательно, и давайте имъ самимъ случай высказывать ихъ объясненія и замѣчанія.

4. Не заглушайте въ дѣтяхъ любовь слушать разсказы, а напротивъ развивайте ее, особенно любовь слушать такіе разсказы, которые возбуждаютъ вмѣстѣ въ нихъ любопытство, и ихъ внимательность къ чему нибудь одному опредѣленному. Давайте и имъ поводы пересказывать эти разсказы, помогая имъ вести ихъ въ порядкѣ своими разспросами, догадками или вставочными небольшими припоминаніями чего нибудь подобнаго, кстати.

5. Читайте дѣтямъ все, что ихъ можетъ занять, и этимъ чтеніемъ старайтесь возбуждать въ нихъ любовь къ чтенію. Когда же они начнутъ сами хоть понемногу читать, наводите ихъ на чтеніе какъ на удовольствіе — для нихъ ли самихъ или для другихъ имъ близкихъ. Чѣмъ болѣе будетъ у нихъ книгъ для чтенія, тѣмъ лучше, но съ условіемъ, чтобы они не могли полюбить исключительнаго чтенія однѣхъ сказочекъ, чтобы чтеніе давало пищу не только ихъ воображенію, но и стремленію знать, что есть или было. Нельзя здѣсь забыть и еще одного важнаго предостереженія: не давайте дѣтямъ въ руки книгъ, не прочитавши ихъ предварительно, между прочимъ и такихъ книгъ, которыя писаны языкомъ, что называется книжнымъ, искусственнымъ и безжизненнымъ.





6. Естественно дитяти стараться затверживать дословно то, что оно часто слышитъ, особенно мѣрное и напѣваемое, естественно такъ, что дѣти сами собою вытверживаютъ кое-что уже на третьемъ году жизни; на четвертомъ или пятомъ году можно и пріучать ихъ къ этому, напѣвая съ ними или какъ нибудь иначе передавая ихъ памяти мѣрныя строки, занимательныя для нихъ по содержанію и безукоризненныя по правильности и выразительности языка. Не принуждайте ихъ выучивать, а только пріохочивайте — и то только мѣрныя строки, а не прозу, за исключеніемъ развѣ пословицъ и тому подобныхъ изрѣченій и очень небольшихъ описаній, живыхъ и вмѣстѣ совершенно правильныхъ по подбору и расположенію признаковъ. Не давайте имъ выучивать ничего такого, что должно перестать имъ нравиться позже, когда они станутъ умнѣе и требовательнѣе въ своихъ взглядахъ на прекрасное.

7. Произведенія и виды природы, произведенія искусства человѣческаго и рисунки всякаго рода, разумѣется, понятные дѣтямъ, не превышающіе силы ихъ разумѣнія, возбуждаютъ въ нихъ наблюдательность и думу, даютъ поводъ и ихъ разспросамъ, и разсказамъ, и чтенію. Чѣмъ всего этого будетъ передъ дѣтьми болѣе, тѣмъ лучше: что болѣе понравится имъ, то чаще и внимательнѣе будутъ они разсматривать и описывать, — и очередь дойдетъ до всего хорошаго. Впрочемъ, чѣмъ дѣти старше, тѣмъ болѣе надобно наводить ихъ на внимательное разсмотрѣніе чего нибудь одного исключительно, такъ, чтобы не разсмотрѣвши одного, они не брались за другое — и съ тѣмъ вмѣстѣ тѣмъ обширнѣе можетъ и долженъ быть кругъ того, что ими разсматривается. При разсмотрѣніи съ ними чего бы ни было, не позволяйте вопросовъ тупыхъ, въ родѣ такихъ: сколько глазъ у лошади? гдѣ крыша у дома, въ низу или съ верху? на какой ногѣ стоитъ человѣкъ, когда поднялъ правую? и т. п.

При заботливомъ наблюденіи этихъ правилъ, цѣль, дости-





гаемая въ первую пору обученія дѣтей родному языку, легко достижима: дай Богъ, чтобы такъ же легко достигались другія цѣли, достигаемыя позже. Легко достижима она, если только дитя идетъ къ ней подъ крыломъ любви материнской, любви ли самой матери или кого другого, заступающаго ея мѣсто, но все-таки любви материнской, той чистой, безкорыстно-заботливой и никогда не слабѣющей, святой любви, съ которою никакая другая сравниться не можетъ. О если бы только помнили одинаково всѣ матери, что значитъ жить на свѣтѣ безъ этой любви и самой матери и дитяти, узнавая хоть отъ нанимаемыхъ ими нянь или наставницъ, какъ нуждается дитя въ этой любви, какъ вызываетъ ее и въ нихъ, случайно къ нему призванныхъ, и какими радостями наполняетъ душу. О если бъ всѣ матери одинаково понимали, что отъ этой любви зависитъ все будущее человѣка.

— Вторая пора ученья дѣтей родному языку, а вмѣстѣ съ тѣмъ и всему другому, начинаясь съ того времени, когда ими усвоена ловкость чтенія и продолжаясь, пока они овладѣютъ ловкостью письма, длиться можетъ около четырехъ лѣтъ. Только уже овладѣвъ достаточною ловкостью писанья, дитя, переходя въ возрастъ отроческій, можетъ съ успѣхомъ начать трудиться для своего образованія и умомъ и памятью самостоятельно, и начать заниматься науками, какъ науками. Приготовленное къ этому развитіемъ ловкости руки для писанья, дитя должно быть готово и по умственному развитію. Должны быть въ немъ развиты, кромѣ общей любознательности, еще и наблюдательность, внимательность, понятливость и сообразительность, привычка къ труду и стойкость въ работѣ. Помогутъ этому и будутъ полезны въ послѣдствіи: а) правильныя занятія искусствами: черченьемъ, рисованьемъ, музыкой, какимъ нибудь ремесломъ; б) работы ариѳметическія; в) наблюденія надъ произведеніями и явленіями природы; г) чтеніе книгъ, особенно историческихъ и природоописательныхъ; д) изученіе иностранныхъ языковъ. Не





всему въ одинаковой степени, но всему безъ исключенія и болѣе всего должны помочь разумныя работы надъ роднымъ языкомъ.

Цѣль этихъ работъ, очевидно, такая: дитя должно овладѣть силою — 1) ясно, правильно и отчетливо понимать все разсказываемое и читаемое, доступное его возрасту, и — 2) ясно, правильно и отчетливо разсказывать изустно и письменно все, что оно разумомъ узнало или о чемъ думало. Степенью овладѣнья этой силой можно опредѣлять общую степень успѣховъ дитяти, общую его приготовленность къ дальнѣйшему образованію.

Какъ же начать достиженіе этой цѣли и какъ продолжать, чтобы успѣшнѣе достигнуть?

Разрѣшая этотъ вопросъ, надобно помнить, что дѣти, начинающія правильные уроки родного языка, вообще не старше 8 — 9 лѣтъ, что чѣмъ естественнѣе будутъ употребляемы ихъ силы, тѣмъ и дѣло пойдетъ успѣшнѣе, что, идя путемъ естественнымъ, они не начнутъ ничего совершенно новаго, а будутъ только продолжать начатое.

Продолжая съ дѣтьми уже прежде начатое, надо ясно себѣ представлять, что̀ они знаютъ и слѣдовательно, какими ихъ знаніями можно пользоваться для передачи имъ новыхъ знаній, вмѣстѣ съ тѣмъ — и чего именно они еще не знаютъ и, слѣдовательно, что̀ должны узнать.

— Дѣти говорятъ на родномъ языкѣ и понимаютъ, что̀ говорятъ другіе; не достаетъ имъ яснаго пониманія многихъ словъ и выраженій, умѣнья пользоваться словами и выраженіями для вѣрной передачи представленій и понятій и умѣнья вести правильный и плавный разсказъ.

— Дѣти умѣютъ читать, но только, начавъ учиться писать, узнали развѣ кое-что случайно о правилахъ и обычаяхъ правописанія, и нисколько ихъ не поняли, не усвоили, а еще менѣе поняли значеніе умѣнья выражаться письменно.

Чего недостаетъ дѣтямъ, то и должно быть ими достигаемо

— постепенно одно за другимъ по ихъ силамъ, путемъ переходовъ отъ усвоеннаго къ тому, что̀ усвояется помощію этого усвоеннаго, безъ траты времени на что̀ бы ни было несвоевременное, безполезное, лишнее.

Имѣя это въ виду, думаю, нельзя ожидать разногласія въ отвѣтѣ и на вопросъ: можетъ ли быть употребленъ въ дѣло, какъ первое руководство при изученіи съ дѣтьми родного языка, какой бы ни былъ грамматическій учебникъ? Нуженъ не учебникъ, а учитель, знающій свое дѣло не по книгѣ, а въ самомъ дѣлѣ, понимающій свои обязанности и дѣтскую природу. За учебникъ могутъ стоять только тѣ учители, которые или такъ привыкли учить по учебнику, что уже не могутъ отъ этого отстать, или хоть и готовы отстать отъ учебника, но не знаютъ, почему онъ не нуженъ и чѣмъ замѣнить его. Пусть эти послѣдніе подумаютъ, что такое учебникъ. Останавливаюсь на этомъ, потому что отъ многихъ людей, достойныхъ уваженія, слышалъ слово въ защиту изученія учебника дѣтьми. Въ учебникѣ все должно быть строго отчетливо выражено — такъ, чтобы ни одно слово не было лишнимъ или не на мѣстѣ и не могло наводить незнающаго на недоразумѣніе. Необходимы въ немъ и систематическое распредѣленіе частей, и точныя опредѣленія, и отчетливыя подраздѣленія, и подробныя исчисленія. Во все это вникать дитяти не по силамъ: оно можетъ къ этому только извнѣ приникать, только казаться вникающимъ, только затверживать строки и страницы учебника. Затверживаетъ оно въ учебникѣ слово въ слово даже и вполнѣ имъ понятое, потому что только этими словами и можно выразить то, что въ немъ ими выражено; а много ли такого понятнаго можетъ быть въ учебникѣ грамматическомъ? Конечно, затверживаніе наизустъ важно для развитія силы памяти; но для этой цѣли можно найдти многое другое, что не вредитъ развитію ума дитяти, а еще помогаетъ — даже и въ нашей небогатой литературѣ.





Можно, конечно, изложить содержаніе грамматическаго учебника и такъ многословно, съ такими оговорками и объясненіями, что отъ дитяти отнимется всякая возможность выучивать страницы его наизустъ даже по недостатку времени; но такіе учебники бываютъ обыкновенно еще болѣе въ тягость бѣднымъ дѣтямъ, хотя изъ любви къ учителю они это иногда и скрываютъ: знаніе опредѣленій, подраздѣленій, перечней все-таки остается для нихъ обязательнымъ и достигается тѣмъ тяжелѣе, чѣмъ труднѣе отдѣлить ихъ отъ побочныхъ оговорокъ и объясненій.

Но дитяти — скажутъ — все-таки нужно пріучаться вникать въ признаки предметовъ, различать ихъ по признакамъ на виды и роды, слѣдовательно и опредѣлять и подраздѣлять, и исчислять. Конечно, правда; но развѣ для этой работы уму дитяти нѣтъ ничего другого кромѣ грамматическихъ отвлеченностей? Развѣ вокругъ него нѣтъ природы, разнообразной въ явленіяхъ, привлекательной для ума, доступной для внимательности дѣтской? Развѣ вниканіе въ самый языкъ, какъ въ орудіе для выраженія всѣхъ представленій, понятій, мыслей, вниканіе дѣльно направленное, не даетъ уму и воображенію дитяти такой же занимательной работы? Вниканіе въ выразительность родного языка, вниканіе живое, непринужденное, осязательное и вмѣстѣ неотдѣлимое отъ думы — возможно болѣе безъ грамматическаго учебника, чѣмъ съ его помощью, возможно также въ бесѣдѣ съ дѣтьми, какъ въ бесѣдѣ людей взрослыхъ. Изученіе учебника можетъ скорѣе этому мѣшать, чѣмъ помогать, скорѣе отвлекать отъ дѣла, чѣмъ привлекать къ нему. Учебныя руководства нужны учителямъ для приготовленія къ урокамъ, для соображенія, для повѣрокъ ихъ замѣчаній, а не учащимся дѣтямъ, которыя выучивать должны не книгу, а самое дѣло. Вѣдь если бы человѣкъ обязанъ былъ научаться всему, всему, что нужно знать ему, не иначе, какъ изъ учебниковъ, то онъ оче-

видно долженъ былъ бы отказаться отъ всей своей человѣчности. А если же, въ силу своей человѣческой природы, онъ не можетъ въ себѣ не развивать своего стремленія къ знанію и не овладѣвать многими знаніями вполнѣ основательно безъ всякихъ учебниковъ, то почему же родному языку нужно ему учиться по учебнику? Учебникъ можетъ быть необходимъ только какъ замѣна учителя; а для дѣтей такая замѣна невозможна, потому что предполагаетъ уже хоть сколько нибудь развитую самодѣятельность ума.

Когда дитя пройдетъ съ помощью учителя путь того изученія языка, которымъ достигаетъ опредѣленной цѣли, и дойдетъ такимъ образомъ до возможности обозрѣть какъ одно цѣлое все, имъ пройденное, тогда учебникъ будетъ ему полезенъ какъ вспомогательное пособіе для повторенія, для соображеній, для справокъ, но только тогда, а не прежде, и тогда однако нуженъ не одинъ учебникъ, а вмѣстѣ съ нимъ и нѣкоторыя другія пособія.

Въ продолженіи же ученья нуженъ не учебникъ, а книга для чтенія, такая книга, которую дитя стало бы читать, если бы съ нимъ и не начинали особенныхъ уроковъ родного языка. Книга для чтенія нужна, какъ матеріалъ для работъ, — и всѣ работы во время уроковъ должны состоять въ постоянныхъ упражненіяхъ наблюдательности, внимательности и смышлености, обращенныхъ на родной языкъ, въ такихъ упражненіяхъ, изъ которыхъ каждое направлено было бы къ дѣйствительному усвоенію того или другого изъ богатствъ или особенностей языка.

Что же это за упражненія? „Логическій разборъ предложеній, прежде простыхъ, а потомъ сложныхъ, прежде частей предложеній, а потомъ словъ, какъ частей рѣчи". Разборъ этотъ можетъ быть — говорятъ — начатъ очень просто. Прочтется два слова: *жилъ дѣдъ*. Спросится: *кто жилъ?* и отвѣчается: *дѣдъ*. Спросится: *что дѣлалъ дѣдъ?* и отвѣчается непремѣнно: *жилъ*. Тогда учитель скажетъ: Здѣсь говорится о дѣдѣ, говорится что дѣдъ жилъ; то, о чемъ говорится, называется подлежащимъ: *дѣдъ* — подлежащее. Говорится о дѣдѣ, что онъ жилъ; то, что говорится о чемъ нибудь, называется сказуемымъ: *жилъ* — сказуемое. Соединеніе подлежащаго со сказуемымъ называется предложеніемъ: *жилъ дѣдъ* — предложеніе, потому что здѣсь подлежащее *дѣдъ* соединяется со сказуемымъ *жилъ*. Отъ этого простого начала можно дойти до разбора очень внимательнаго большихъ связей словъ, напр. такого періода: «*По моему, господа, при разсматриваніи какого нибудь предмета, чѣмъ болѣе умъ будетъ занятъ его незамѣчательными особенностями и ничтожными мелочами, въ немъ находящимися, — тѣмъ, конечно, менѣе достигнетъ яснаго понятія о предметѣ*». Привыкшее дитя тотчасъ замѣтитъ, что тутъ, кромѣ слова мыслеосновнаго «*по моему*», слова мыслеобразнаго «*конечно*» и обращенія «*господа*», есть еще два главныя предложенія: одно съ «*чѣмъ болѣе*» и другое съ «*тѣмъ менѣе*», еще одно сокращенное «*при разсматриваніи*» и пр., одно придаточное «*въ немъ находящимися*», одно подлежащее «*умъ*», три сказуемыхъ, пять дополненій, въ томъ числѣ два въ родительномъ падежѣ, два въ творительномъ и одно въ предложномъ, четыре опредѣленія, три обстоятельственныя слова, изъ которыхъ одно опредѣляетъ мѣсто, а два — условія сочетанія сужденій, полагающія одно изъ нихъ въ зависимость отъ другого, и проч. „Такой разборъ — говорятъ — помогаетъ вниканію въ смыслъ читаемаго, слѣдовательно содѣйствуетъ развитію умственныхъ силъ дитяти".

Такъ думаютъ многіе, и потому занимаются съ дѣтьми этимъ логическимъ разборомъ многіе годы, и пишутъ для разъясненія тайнъ его и соединеннаго съ нимъ грамматическаго разбора — многотомныя книги и философскія тетрадки.





Такъ думая, надо вѣрить, что то дитя, которое не училось этому разбору, менѣе можетъ вникать въ смыслъ читаемаго и въ умственныхъ силахъ останется менѣе развитымъ. Будто же это и въ самомъ дѣлѣ такъ? Гдѣ же доказательства, что развитѣе умомъ тѣ люди, которые учились въ дѣтствѣ тонкостямъ этого разбора и научились отличать предложеніе слитное отъ простого, вводное отъ придаточнаго, дополнительное слово отъ обстоятельственнаго, обстоятельство времени отъ обстоятельства образа дѣйствія, творительный обстоятельственный отъ творительнаго дополнительнаго, родительный дополнительный отъ родительнаго опредѣлительнаго и т. д., и т. д.? Гдѣ доказательства, что менѣе надежны тѣ, которые никогда не проникали за завѣсу тайнъ этого разбора? Напрасно искать ихъ. Ища ихъ, придешь только къ тому, что этотъ разборъ ни для кого и ни для чего *не необходимъ*.

Даже напротивъ: онъ *безполезенъ*; потому что нисколько не помогаетъ вниканію въ смыслъ, не помогаетъ потому, что и касается не смысла, а только внѣшней связи словъ, и затрогиваетъ внѣшнюю догадливость. Если внѣшняя связь словъ желанно правильна, то и разборъ можетъ быть оканчиваемъ очень счастливо. Напр. почему не разобрать логически предложенія: *два безъ пяти три? два* подлежащее, *три* сказуемое, *безъ пяти* обстоятельственное или пожалуй опредѣлительное подлежащаго; существительный глаголъ „есть“ опущенъ. Такъ ли? На сколько же все это помогло вникнуть въ смыслъ? Кажется, ни на сколько? На сколько можетъ такое разбирательство научить дитя вникать въ дѣйствительный смыслъ имъ читаемаго или слышимаго и остерегаться видѣть смыслъ тамъ, гдѣ его нѣтъ, отличать смыслимое отъ безсмыслицы? Кажется, ни на сколько. Можно сказать или написать самую отчаянную нелѣпость синтаксически правильно, — и она подчинится логическому разбору гораздо легче, чѣмъ самая простая мысль, выра-





женная непринужденно, не по мѣркѣ этого разбора. Это чуетъ и простой народъ, и любитъ иногда шутить такъ будто бы логически сложенными пословицами и поговорками, напр. „Бѣги отъ огня въ воду, отъ воды въ полымя“, и забавляется такими сказочками-загадками:

«Жилъ былъ Иванъ о двухъ головахъ,
Ходилъ Иванъ на шести ногахъ,
Руки носилъ подъ колѣнками,
Дѣтей возилъ подъ салазками;
Грозенъ бывалъ, слова не вымолвя,
Грозенъ бывалъ, а все пятился,
Пятясь, удалъ и въ полонъ попалъ;
Въ полонъ попалъ, вельможей сталъ,
Вельможей сталъ, всѣмъ понравился.
Тутъ его и поминать перестали».

Логическимъ разборомъ нельзя проникать въ смыслъ ни такихъ загадокъ и ничего другого. Учиться вникать въ смыслъ можно и должно другими средствами, тѣми самыми, которыми дитя пользовалось и до начатія уроковъ родного языка, когда вслушивалось въ разсказъ, когда само высказывалось словами, — внимательностью къ значенію словъ и къ связи представленій и понятій, словами выражаемыхъ. Кстати замѣтить, что есть въ языкѣ не мало такихъ предложеній, оправданіе смысла которыхъ невозможно при помощи логическаго разбора, напр.: *что за дѣло, куда ни шло, скажите пожалуйста, тьфу пропасть, нечего долго думать, чего добраго, не вамъ бы слушать, не мнѣ говорить*. Кстати еще замѣтить, что при работѣ надъ логическимъ разборомъ самимъ дѣтямъ, умнымъ и прилежнымъ, приходитъ въ голову мысль о безполезности этой работы. . . И что бы подумалъ самъ учитель о дитяти, если бы оно, увлекшись занимательностью логическаго разбора, взялось за книгу не съ тѣмъ, чтобы читать ее, а чтобы отдѣлять предложенія, искать вводныхъ и придаточныхъ, обращеній и объ-

ясненій и пр. и пр.? Трудно было бы не обвинить учителя въ особенномъ пристрастіи, если бы онъ не увидѣлъ изъ этого, что дитя начинаетъ глупѣть? И если учитель дѣйствительно любитъ это дитя, какъ не сказать ему: — „займись лучше тѣмъ, что описывается въ книгѣ, а это брось: мы займемся этимъ во время урока“.

Логическій разборъ не только безполезенъ, но при началѣ уроковъ родного языка *вовсе неумѣстенъ*. Умѣстенъ онъ могъ бы быть, когда дитя уже привыкло вникать въ отдѣльный смыслъ каждаго слова. При началѣ же уроковъ, дитя не знаетъ или не понимаетъ ясно, опредѣленно смысла между прочимъ и такихъ словъ, отъ которыхъ смыслъ общей ихъ связи зависитъ болѣе всего, напр. разнаго рода частицъ, составныхъ частей сложнаго слова и пр. На слова-то и на частныя ихъ соединенія и надобно обращать вниманіе дѣтей съ тѣмъ, чтобы наконецъ ни одного изъ нихъ общеупотребительнаго и нужнаго не осталось неизвѣстнымъ ихъ памяти и непонятымъ ихъ умомъ ясно. Минуя же ихъ, перейдти къ логическому разбору значитъ сдѣлать произвольный скачокъ. Неумѣстность этого скачка видна и изъ того, что для показанія его возможности надобно прибѣгать къ мѣрамъ искусственнымъ, начинать разборъ съ самыхъ простыхъ предложеній, идти постепенно къ болѣе труднымъ, не по смыслу, а по формѣ, нарочно придумывать ихъ ряды, отстранять вниманіе дитяти отъ всякаго выраженія, неподходящаго подъ желанную мѣрку, довольствоваться одними выбранными, отрывочными, не смѣть тронуть ни одного живого разсказа. Изъ-за чего такая искусственность?

Въ началѣ ученья логическій разборъ не только безполезенъ, неестественъ, неумѣстенъ, но и *вреденъ*. Онъ вреденъ уже и тѣмъ, что обращаетъ наблюдательность и внимательность на внѣшнее, только кажущееся внутреннимъ. Не менѣе вреденъ онъ и тѣмъ, что требуетъ усилій ума, менѣе или болѣе несоразмѣрныхъ съ возрастомъ. Бывали примѣры и съ умными дѣтьми, что имъ не давались и самыя простыя предложенія, пока не поняли они требованія, что нужно вникать не въ мысль, а въ форму, которою она выражена — и то такъ, какъ угодно учителю и правиламъ, которымъ онъ слѣдуетъ. Если возможны такіе случаи, то, можно себѣ представить, что за возня идетъ почти всегда въ головкѣ дитяти, когда станутъ отъ нея требовать разбора такихъ предложеній, каковы — *«нѣтъ мамаши дома»*, *«пойдти бы намъ погулять»*, *«плакать не годится»*, *«работать, такъ надъ дѣломъ»*, *«кошкѣ смѣшки, а мышкѣ слезки»*, и пр. Всякое такое выраженіе стоитъ дитяти усилій. И не рѣдки случаи, что учитель при разборѣ, задавъ вопросъ дитяти, терпѣливо ждетъ отвѣта, потому что и самъ рѣшительно не знаетъ, какъ отвѣчать. Вреденъ разборъ такихъ выраженій еще и потому, что заглушаетъ въ дѣтяхъ едва развивающееся чутье живой выразительности родного языка. Чтобы заставить дитя понимать внѣшній строй такихъ выраженій, надобно отвлекать его постоянно отъ привычки глядѣть на нихъ чутьемъ, а это мало по малу приведетъ къ тому, что дитя станетъ предпочитать имъ выраженія мертвыя, дичиться живыхъ, и въ поискахъ мертвой выразительности сохнуть умомъ и воображеніемъ.



Если же все это такъ, если логическій разборъ не-необходимъ, неумѣстенъ, неестественъ, вреденъ при начальномъ изученіи родного языка; то, очевидно, что онъ долженъ быть отвергнутъ, какъ орудіе помогающее изученію. Не отвергнется онъ этимъ вполнѣ безусловно, а только сойдетъ съ того величаваго положенія, на которое подняла его схоластика. Мирно остаться онъ можетъ въ своемъ мѣстѣ, какъ часть синтаксическаго разбора языка, и тамъ будетъ полезенъ, разумѣется, и тамъ безъ всякихъ отвлеченныхъ мелочей и безъ власти губить силы ума и время. Въ начальныхъ же урокахъ должно вести



дѣтей не по извилинамъ этого разбора, а простымъ путемъ наблюденій, чтобы дѣти, читая, дѣйствительно понимали то, что читаютъ и могли давать въ этомъ отчетъ. Должно спрашивать ихъ, какъ именно поняли они то, что прочли, если есть поводъ къ сомнѣніямъ, спрашивать между прочимъ и для того, чтобы удостовѣряться, все ли ими понятое ими замѣчено, не ускользнуло ли что нибудь отъ ихъ вниманія. Все, что не понято, должно быть объяснено — такъ, чтобы сдѣлалось понятнымъ; на все, ускользнувшее отъ вниманія, должно обратить его — именно съ той стороны, съ какой ускользнуло изъ виду. Никакія отличенія предложеній отъ предложеній, подлежащихъ отъ сказуемыхъ ничему тутъ не помогутъ. Безъ нихъ дѣло пойдетъ и лучше и скорѣе.

Какъ же вести его? Есть на это, вѣрно, не одно прекрасное средство. Счастливъ, кто найдетъ лучшее. Я представляю общему обсужденію то, которое лучшимъ кажется мнѣ.

Не представляю вниманію и обсужденію вашему ничего особенно новаго, а только опытъ объясненія предположенія, что пользуясь всѣмъ доселѣ придуманнымъ хорошимъ, можно прибавить къ этому кое-что забываемое, считающееся лишнимъ при первоначальномъ изученіи родного языка, выбросивъ дѣйствительно лишнее.

---

Изучая языкъ, надобно изучать именно то, чего требуетъ сама природа, то, что естественно увеличиваетъ знаніе языка; т. е. постепенно навыкать все болѣе вдумываться въ средства, предлагаемыя языкомъ для выраженія того, что языкомъ можетъ быть выражено, все болѣе навыкать понимать выражаемое на немъ, и выражаться понятно и вѣрно, навыкать умомъ, дающимъ самому себѣ отчетъ, а не одною безотчетною памятью. Такъ ведетъ человѣка сама природа съ первыхъ лѣтъ его дѣтства,



такъ помогаетъ природѣ любовь матери, — такъ вести долженъ своихъ учениковъ и учитель съ тѣхъ поръ, какъ они ему ввѣрены для урочныхъ занятій языкомъ, не мѣшая природѣ, а помогая.

Чего дѣтямъ не достаетъ, то и должно быть ими достигаемо при помощи учителя, какъ умнаго наблюдателя дѣйствій природы, научившагося ими пользоваться.

Не достаетъ дѣтямъ пониманія многихъ словъ: надо объяснять имъ значенія этихъ словъ — не только какъ условныхъ знаковъ представленій и понятій, но и какъ ихъ сознательныхъ изображеній, вразумительныхъ для ума или чуемыхъ воображеніемъ, слѣдовательно упражняя не только память дѣтей, но и ихъ смышленость, заставляя ихъ вдумываться и въ оттѣнки значенія всякаго основного слова, и въ значенія словъ изъ нихъ произведенныхъ, и въ значенія тѣхъ производственныхъ оконччаній, которыя употребляются для ихъ образованія, и въ отличія значенія словъ, сходныхъ по смыслу.

Не достаетъ дѣтямъ пониманія выраженій: надо и ихъ объяснять, отличая выраженія со смысломъ условнымъ (напр.: тѣмъ не менѣе, желаю здравствовать, куда ни шло, спасибо) отъ тѣхъ которыхъ значеніе опредѣляется съ различными оттѣнками свободнымъ умомъ (напр.: изъ этого слѣдуетъ, можете себѣ вообразить, само собою разумѣется).

Не достаетъ дѣтямъ умѣнья пользоваться словами и выраженіями: надо упражнять ихъ въ этомъ, пріучать замѣнять слова словами и выраженія выраженіями, наводить на слова и выраженія подобнозначащія, на правильное, разумное оттѣненіе ими мысли.

Не достаетъ дѣтямъ умѣнья вести плавный разсказъ: надо упражнять ихъ пересказами того, что они узнали, помогая имъ представлять это въ послѣдовательномъ порядкѣ, вѣрно и доводя ихъ постепенно до связнаго и легкаго соединенія частей

разсказа; начиная небольшимъ, вести постепенно все къ болѣе трудному.

Не достаетъ дѣтямъ умѣнья писать правильно: надо обращать ихъ вниманіе сначала при чтеніи на написаніе отдѣльныхъ словъ и особенно сродныхъ и ихъ добавочныхъ частей и потомъ на отдѣленіе словъ знаками препинанія въ ихъ связныхъ соединеніяхъ, объясняя причины такого или другого написанія и допрашивая, что, какъ и почему написано, а позже заставлять ихъ писать по насказкѣ слова отдѣльно и связныя рѣчи съ соблюденіемъ объясненныхъ правилъ и обычаевъ.

Не достаетъ дѣтямъ умѣнья письменно выражаться: надо упражнять ихъ въ письменномъ изложеніи того, что они знаютъ и ясно представляютъ, съ наблюденіемъ правилъ связнаго, послѣдовательнаго устнаго разсказа и правилъ правописанія.

Все это дѣло вести должно такъ, чтобы не утверждались въ дѣтяхъ ни безжизненный навыкъ къ употребленію ограниченнаго числа словъ и выраженій, ни привычка объяснять все посредствомъ простой оговорки: „такъ говорятъ“ или „такъ пишутъ“, а сколько возможно отчетливо, слѣдовательно не забывая постепенно сообщать всѣ новыя свѣдѣнія о законахъ языка, безъ сомнѣнія такъ, чтобы это было имъ доступно. Передавая дѣтямъ свѣдѣнія касательно языка и того, что съ нимъ непосредственно связано, должно соблюдать правильно переходы отъ легкаго, простого, осязательнаго къ тому, что не такъ легко, не такъ просто, не такъ осязательно, отъ извѣстнаго и усвоеннаго къ тому, что непосредственно за тѣмъ можетъ быть узнано и усвоено. Избѣгать терминовъ грамматическихъ нарочно не должно; но также не должно и заботиться о томъ, чтобы дѣти научались ихъ опредѣлять со строгою точностью, или чтобы обременяли свою память слишкомъ большимъ ихъ числомъ.

Чтеніе съ разсказомъ и писаніе, разборы и упражненія — вотъ чѣмъ долженъ занимать учитель своихъ учениковъ во



время уроковъ. А для того, чтобы ему легче было избѣгать нечаянныхъ, менѣе или болѣе важныхъ пропусковъ и скачковъ въ объясненіяхъ, надобно ему подчиниться въ веденіи дѣла сколько возможно болѣе опредѣленному порядку, и именно такому, который бы съ одной стороны помогалъ естественному развитію любознательности дѣтей, естественному распространенію ихъ свѣдѣній о языкѣ и ловкости имъ пользоваться, а съ другой стороны содѣйствовалъ бы учителю сообщать дѣтямъ постоянно новыя замѣчанія въ добавленіе къ тѣмъ, которыя уже были сообщены имъ прежде, такъ чтобы приближеніе къ достигаемой цѣли не было ни сколько прерываемо.

Порядокъ долженъ быть и въ объясненіяхъ учителя и въ работахъ учениковъ.

Объясненія учителя легко возбуждаются чтеніями изъ книги. Порядокъ этихъ объясненій долженъ быть по моему мнѣнію, такой: *1-я половина* — разборъ отдѣльныхъ словъ и особенныхъ выраженій; *2-я половина* — разборъ связной рѣчи по частямъ (по главнымъ предложеніямъ и ихъ связямъ).

Разборы учениковъ должны быть: 1) упражненія въ чтеніи, 2) упражненія въ устномъ разсказѣ и 3) упражненія въ письменномъ разсказѣ.

## А.

Порядокъ объясненій учителя, соединяемый преимущественно съ чтеніемъ изъ книги и съ припоминаніями по памяти, долженъ быть, по моему мнѣнію, такой:

1. Разборъ отдѣльныхъ словъ и особенныхъ выраженій.

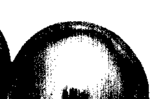
2. Разборъ связной рѣчи по частямъ (по главнымъ предложеніямъ и ихъ связямъ).

1. *Разборъ* отдѣльныхъ *словъ* и ихъ соединеній съ другими въ цѣльныя выраженія долженъ вести къ тому, чтобы дѣти привыкли: 1) обращать разумное вниманіе на значеніе словъ и

выраженій и разумно пользоваться тѣми и другими, и 2) при написаніи словъ и выраженій пользоваться правилами и обычаями правописанія. Ведя своихъ учениковъ путемъ естественныхъ переходовъ отъ простого, легкаго къ тому, что труднѣе, сложнѣе, учитель обратитъ ихъ вниманіе: а) на отдѣленіе словъ одного отъ другого, б) на общее образованіе словъ и выраженій, в) на видоизмѣненія словъ и выраженій.

а. Чѣмъ болѣе приготовлены дѣти къ урокамъ учителя, тѣмъ менѣе заботъ ожидаетъ его въ работахъ съ ними надъ отдѣленіемъ одного слова отъ другого и надъ отличеніемъ ихъ по смыслу и по употребленію. Во всякомъ случаѣ, впрочемъ, учитель, не слишкомъ надѣясь на предварительную приготовленность дѣтей, долженъ только ею пользоваться, чтобы при ея помощи возбудить ихъ вниманіе и къ тому, что имъ осталось не совсѣмъ яснымъ или извѣстнымъ. Особенно важно научить ихъ понимать маленькія слова (частицы), какъ слова отдѣльныя, и вникать въ значеніе словъ, сравнивая ихъ съ другими подобнозначащими. Замѣчу при этомъ, что какъ ни важенъ такъ называемый *вещественный разборъ* съ тѣми энциклопедическими понятіями, которыя при немъ обыкновенно сообщаются дѣтямъ, онъ долженъ оставаться въ границахъ приличной умѣренности, не отвлекая учащихся отъ главнаго дѣла, а только помогая. Очень любопытны даже и не дѣтямъ могутъ быть разные разсказы учителя по поводу разныхъ словъ, встрѣчающихся въ разбираемыхъ статьяхъ; но на то, что бы всѣ подобные, не менѣе любопытные разсказы выслушать, не достанетъ и цѣлой жизни человѣческой. Всѣ эти разсказы въ урокахъ родного языка дѣтямъ должны быть только средствомъ къ пониманію словъ и смысла ихъ соединеній и вмѣстѣ съ тѣмъ къ развитію въ дѣтяхъ умѣнья пересказывать разсказанное — не болѣе.

б. Вниканіе въ образованіе словъ предполагаетъ вниманіе: 1) къ словамъ сроднымъ, происходящимъ отъ одного общаго





корня, (напр. *стар*ый, *стар*икъ, *стар*уха, *стар*ушечка, *старѣть* и т. п.) и 2) къ словамъ *сложнымъ* (напр. рыбо*ловъ*, птице*ловъ*, паро*ходъ*, скоро*ходъ* и пр.). Что такое вниканіе естественно дѣтямъ съ первыхъ лѣтъ ихъ жизни, это можетъ засвидѣтельствовать всякая мать, обращавшая вниманіе на развитіе умственныхъ силъ своего дитяти и вмѣстѣ съ тѣмъ, конечно, можетъ вспомнить случаи, что дитя дурно понимало то или другое производное или сложное слово — именно потому, что не имѣло случая вникнуть въ его образованіе. Не думаю вовсе о нуждѣ занимать дѣтей ни корнесловіемъ, ни систематическимъ переборомъ всѣхъ видовъ образованія словъ: это занятіе отняло бы у нихъ много времени и, вѣроятно, не привело бы ихъ къ тому, что нужно — къ развитію живого чутья разныхъ оттѣнковъ понятій или представленій, выражаемыхъ словами сродными. Пусть только дѣти въ томъ, что читаютъ съ учителемъ, отмѣчаютъ слова производныя и сложныя и припоминаютъ при этомъ другія, съ ними сродныя или такъ же образованныя,— и это живое чутье будетъ въ нихъ видимо сильнѣть вмѣстѣ съ разумною свободою пользоваться словами. Благоразумный и знающій учитель не забудетъ при этомъ навести дѣтей на главныя основанія видоизмѣненій звуковъ ясныхъ и глухихъ (какъ *б* и *п*, *с* и *з*, и т. п.), твердыхъ и мягкихъ (какъ *г* и *ж*, *б* и *бль* и т. п.) и соотвѣтствій согласныхъ съ гласными. Чѣмъ отчетливѣе будетъ пониманіе отдѣльныхъ звуковъ и ихъ сочетаній въ языкѣ, тѣмъ отчетливѣе будетъ и умѣнье употреблять звуки въ словахъ.

Вниманіе къ словамъ, такъ или иначе образованнымъ, простымъ и сложнымъ, естественно соединено съ оговариваніемъ ихъ каждаго отдѣльно нѣсколькими словами, съ уравненіемъ слова съ выраженіемъ или выраженія съ выраженіемъ (одно слово *сто* значитъ то же, что выраженіе *десять десятковъ* или *восемь дюжинъ съ третью; благодарить* значитъ то же, что *свидѣ-*

*тельствовать* = *выражать* = *высказывать благодарность* = *чувство благодарности*; *во всякомъ случаѣ* значитъ то же, что *какъ бы то ни было* и пр.). На выраженія, какъ вообще на всякія понятныя сочетанія словъ, и надо обратить вниманіе дѣтей непосредственно послѣ того, какъ возбуждено ихъ вниманіе къ словамъ отдѣльнымъ: это нужно между прочимъ и потому, что есть такія выраженія, которыя кажутся нераздѣльными словами и которыя однако должны быть разсматриваемы только какъ нераздѣльныя сочетанія нѣсколькихъ словъ, (напр. *по крайней мѣрѣ*, *во что бы то ни стало*, *безъ сомнѣнія* и проч.) и вмѣстѣ съ тѣмъ есть такія слова, которыя при вникаціи въ ихъ смыслъ должны оказаться не просто словами, а выраженіями (напр. *тринадцать* = три на десять, *спасибо* = спаси Богъ, *дѣскать* = дѣетъ сказать и пр.). Вниканіе въ выраженія наведетъ на вниканіе въ оттѣнки смысла, выражаемые разными оборотами рѣчи (напр. я хочу погулять = я хотѣлъ бы погулять = мнѣ хотѣлось бы погулять = какъ бы мнѣ погулять = что если бы мнѣ погулять = вотъ бы мнѣ погулять = погулять бы мнѣ = погулялъ бы я). Чѣмъ болѣе будутъ дѣти знакомиться съ разными оттѣнками выраженія мысли, тѣмъ легче будетъ имъ избѣгать сочетаній словъ невѣрныхъ, тѣмъ диче будутъ имъ казаться обороты иностранные.

в. Вниканіе въ образованіе словъ и въ соединеніе ихъ въ выраженія возбудитъ естественно вопросы о разныхъ разрядахъ словъ и о видоизмѣненіяхъ словъ, зависящихъ отъ ихъ взаимнаго положенія. Разсматривая съ дѣтьми слова по разрядамъ (что называется частями рѣчи), мнѣ кажется, надобно начать отличеніемъ главныхъ разрядовъ, именно: именъ, глаголовъ и частицъ, а что не имя, не глаголъ и не частица, то можно назвать до времени отрицательно: не имя, не глаголъ, не частица.

Уже только позже, когда дитя привыкнетъ отличать вѣрно, безъ ошибки, главные разряды словъ одинъ отъ другого, можно



перейдти къ обозначенію отличій другихъ менѣе важныхъ разрядовъ словъ. Пришедши съ дѣтьми къ этому, нельзя остаться равнодушнымъ къ тому обычаю, перешедшему къ намъ изъ вѣковъ варварства, который велитъ видѣть въ каждомъ языкѣ почти одинаковое число такъ называемыхъ частей рѣчи. Искусственная отвлеченность отдѣленія разрядовъ обыкновенно мѣшается съ самымъ беззаботнымъ простодушіемъ размѣщенія словъ по разрядамъ. Лучше допустить большее число разрядовъ, лишь бы дитя не ломало напрасно головы надъ тѣмъ, надъ чѣмъ не стоитъ ломать ее. — Посредствомъ разсмотрѣнія случаевъ употребленія разныхъ разрядовъ словъ въ выраженіяхъ естественно вызовется въ дѣтяхъ вниманіе къ разнымъ видамъ измѣненій словъ склоняемыхъ и спрягаемыхъ, какъ къ особеннымъ средствамъ выразительности языка, къ каждому изъ этихъ видовъ отдѣльно съ его принадлежностями и къ условіямъ ихъ употребленія. Опредѣлить, въ какой мѣрѣ должны быть передаваемы дѣтямъ свѣдѣнія о видоизмѣненіяхъ и управленіи словъ, вообще не трудно: избѣгая всего лишняго, напраснаго, особенно того, что надо выучивать, благоразумный учитель постарается объяснить дѣтямъ: — 1) главные законы видоизмѣненій словъ, разумѣется, просто, наглядно, и при этомъ не забывъ воспользоваться между прочимъ и тѣми свѣдѣніями о превращеніяхъ звуковъ, которыя сообщены были прежде, при разборѣ образованія словъ, а вмѣстѣ и тѣми свѣдѣніями о принадлежностяхъ языка древняго, которыя облегчаютъ разумѣніе языка новаго; 2) главныя условія управленія словъ словами.

2. *Разборъ связной рѣчи* по частямъ (по главнымъ предложеніямъ и ихъ связямъ) долженъ вести къ тому, чтобы дѣти пріучались: 1) правильно вникать въ содержаніе того, что передается связною рѣчью въ книгѣ или въ устномъ разсказѣ, и 2) связною же рѣчью правильно передавать то, что сами читали или слышали, что знаютъ или о чемъ думали. Вниканіе въ со-

держаніе разсказа устнаго или письменнаго естественно приведетъ дѣтей къ отличенію — не предложеній, а послѣдовательныхъ частей разсказа, частей разсказаннаго событія или частей описаннаго предмета; по этому пути и надобно ихъ вести, изощряя ихъ внимательность къ *частямъ разсказа*, ихъ заботливость о правильномъ отдѣленіи этихъ частей. Вниканіе же въ образъ выраженія этихъ частей и въ словную связность ихъ всегда должно слѣдовать уже за разумѣніемъ внутренней связности содержанія разсказа, а не *напротивъ*; потому что дѣло главное — не въ количествѣ предложеній явныхъ и сокращенныхъ, а въ количествѣ мыслей и въ качествѣ ихъ выраженій. Человѣкъ задумалъ что нибудь разсказать, — о чемъ онъ долженъ позаботиться? О томъ, чтобы логически обдумать содержаніе, а потомъ уже о выраженіяхъ; о предложеніяхъ ему и въ голову не придетъ подумать. Одно и то же содержаніе можно выразить и однимъ предложеніемъ и нѣсколькими: не въ томъ дѣло, какимъ количествомъ ихъ выразилось то, что надобно было выразить, а въ томъ, что бы выражено было толково и вѣрно.

На этомъ основаніи, думаю, послѣдовательныя части этого разбора должны быть слѣдующія:

А. Отдѣленіе частей (одной) связной рѣчи, какъ частей содержанія того, что ею выражено: частей главныхъ и частей добавочныхъ по содержанію.

Б. Вниканіе въ подзависимость частей связной рѣчи и въ образы ихъ соединенія въ ней въ одно цѣлое, которое наведетъ:

1. На различеніе связныхъ выраженій —

а) по ихъ внѣшней *выразительности* (а. предложеній прямыхъ положительныхъ и отрицательныхъ, вопросительныхъ, сомнительныхъ; б. предложеній съ именительнымъ падежемъ и безъ именительнаго падежа);



б) по ихъ *значенію*, опредѣляющемуся ихъ положеніемъ между другими (а. предложеній самостоятельныхъ и управляемыхъ мѣстоименіями или союзами, б. главныхъ и вставочныхъ).

2. На образы соединенія двухъ или нѣсколькихъ главныхъ мыслей, выраженныхъ словами въ одной цѣльной связной рѣчи (періодѣ), гдѣ они могутъ явиться

— или какъ равныя части одной цѣльной мысли,

— или какъ части взаимно подзависимыя (съ союзами выраженными или подразумѣваемыми).

3. На образы соединенія цѣльныхъ связей словъ (періодовъ) въ одно большое цѣлое: — въ разсказъ о бывшемъ или въ описаніе предмета, — въ разговоръ и вообще въ такую рѣчь, гдѣ приводятся слова не одного и того же лица.

Останавливаться на какихъ бы то ни было подробностяхъ при этомъ разборѣ нужно не съ тѣмъ, чтобы передать ихъ дѣтямъ въ разныхъ перечняхъ, а съ тѣмъ, чтобы освоить дѣтей съ разными пріемами выраженія мыслей на родномъ языкѣ, съ умѣньемъ правильно, понятно располагать и соединять отдѣльныя выраженія и вмѣстѣ съ тѣмъ правильно отдѣлять связи словъ, какъ связи мыслей, посредствомъ знаковъ препинанія. Различеніе разныхъ опредѣляющихъ словъ, дополняющихъ, обстоятельственныхъ, мыслеобразныхъ и т. п. само по себѣ вовсе не нужно.

## Б.

И разборъ отдѣльныхъ словъ, и разборъ связной рѣчи долженъ быть постоянно соединяемъ съ личными работами дѣтей, въ которыхъ бы ими самими примѣнялось къ дѣлу то, что они узнали изъ наблюденій по указаніямъ и объясненіямъ учителя.

Эти работы естественно должны быть:

— или устные отвѣты на частные вопросы, предлагаемые

учителемъ изъ того, что въ книгѣ было прочитано или наизустъ сказано — касательно употребительныхъ словъ и выраженій или цѣльныхъ связей словъ и ихъ частей, равно и буквъ и знаковъ препинанія и т. п.: это нужно для возбужденія и повѣрки наблюдательности и внимательности учениковъ;

— или примѣры къ объясненіямъ учителя, подобные тѣмъ, которые представлены имъ самимъ: это нужно для возбужденія и повѣрки сообразительности учениковъ.

Кромѣ этихъ дѣтскихъ работъ, которыхъ порядокъ зависитъ вполнѣ отъ порядка объясненій учителя, должны быть еще и другія упражненія — въ *чтеніи*, въ *устномъ разсказѣ* и въ *письменномъ изложеніи*.

1. *Упражненія въ чтеніи* должны быть направлены къ тому, чтобы дѣти пріучались всматриваться въ смыслъ читаемаго и вмѣстѣ читать и выговаривать внятно и выразительно. Чтенія должны быть: а) вольныя изъ книгъ съ нужными объясненіями, б) чтенія повторительныя и в) чтенія наизустъ.

2. *Устныя упражненія* должны быть направлены къ развитію въ дѣтяхъ ловкости устно разсказывать. Они суть:

а. *Пересказы* прочитаннаго или разсказаннаго во время урока.

б. *Переводы* во время урока и *пересказы* только что переведеннаго.

в. *Пересказы* прочитаннаго, разсказаннаго или переведеннаго въ прошлый урокъ.

г. *Пересказы* того, что прочитано внѣ урока по назначенію учителя.

3. *Письменныя упражненія* учениковъ для развитія навыка выражаться письменно, между прочимъ съ соблюденіемъ обычаевъ правописанія суть:

а. *Писанье* со словъ.

б. Письменные *пересказы* того, что разсказано въ *книгѣ*.



в. Письменные *переводы*.

г. Письменные *пересказы* того, что разсказано въ *урокѣ*, приготовляемые къ слѣдующему уроку.

д. Письменныя *изложенія* того, что не разсказано, а разсмотрѣно или припомянуто во время урока.

е. Письменныя *изложенія* того, что разсмотрѣно или припомянуто самими учениками, разумѣется, по назначенію учителя.

ж. Изложеніе учениками своихъ мыслей и чувствованій.

Къ этому общему перечню считаю не лишнимъ прибавить пока хоть нѣсколько пояснительныхъ замѣчаній:

1. Чтеніе должно быть разнообразно: — 1) чтобы не утомлять дѣтей, 2) чтобы дать дѣтямъ случай знакомиться съ разнаго рода словами и выраженіями. Особенно важно такое чтеніе, которое бы помогало дѣтямъ знакомиться съ богатствами чистаго народнаго языка. Когда нибудь дождемся мы наконецъ такихъ сборниковъ народныхъ сказокъ, пѣсень, пословицъ, которые бы могли быть даваемы дѣтямъ для чтенія и изученія.

2. Пересказы читаннаго и изустные и письменные постепенно пріучаютъ дитя пользоваться богатствами языка, изощряютъ его внимательность къ словамъ и выраженіямъ и сообразительность. Но — скажутъ — какъ давать дѣтямъ пересказывать другими словами что нибудь изъ художественныхъ произведеній народа или писателя, гдѣ ни что не можетъ быть измѣнено къ лучшему? Вѣдь дитя все это будетъ только портить своимъ пересказомъ. Я думаю не такъ. Считать свои пересказы лучше, чѣмъ тѣ подлинники, съ которыхъ оно пересказываетъ, не допуститъ дитя само себя тѣмъ болѣе, чѣмъ лучше понимаетъ достоинство подлинника; но чѣмъ лучше понимаетъ оно его достоинство, тѣмъ, значитъ, лучше вникло въ выразительность выраженій, въ немъ употребленныхъ, и въ плавность ихъ соединенія, тѣмъ болѣе будетъ стараться о достоинствѣ своего пересказа, тѣмъ будетъ внимательнѣе къ каждому изъ своихъ выра-

женій; а этого и надобно достигать. Но — могутъ еще сказать — такіе пересказы могутъ заглушить самостоятельность дарованія. Мнѣ кажется, при воспитаніи дитяти надобно заботиться не о развитіи самостоятельности какого нибудь его дарованія, а вообще о развитіи его духовныхъ силъ, давая ему поводы вдумываться въ самого себя, думать обо всемъ, что можетъ занимать его думу и что ей по силамъ, думать не иначе какъ посредствомъ его родного языка. Нужно ему давать матеріалъ для думанья и способъ думать: подлинникъ для пересказа можетъ быть прекраснымъ матеріаломъ, а пересказъ — прекраснымъ способомъ.

Не забудемъ при этомъ, что пересказъ можетъ и долженъ быть не только полный, но и сокращенный: сокращенный пересказъ очень важенъ для пріученія отличать болѣе важное отъ менѣе важнаго и неважнаго.

3. Тому же и такъ же могутъ содѣйствовать упражненія въ переводахъ. Какихъ? Съ языковъ иностранныхъ, если дѣти имъ учатся. Но дѣти, и не учась языкамъ иностраннымъ могутъ, все-таки, имѣть матеріалъ для перевода. Русскія дѣти должны учиться понимать по старо-Славянски, понимать и древній Русскій языкъ, понимать и мѣстныя нарѣчія. Что не учились этому въ дѣтствѣ мы, не мы виноваты; и многіе изъ насъ чувствуютъ, что лучше было бы, если бы учились, если бы непонятное было намъ понятно: по крайней мѣрѣ кое что изъ этого нужно и для жизни. Если бы эти занятія и не пригодились для жизни, если бы только были средствомъ для утвержденія въ дѣтяхъ ловкости владѣть роднымъ языкомъ; развѣ уже по одному этому они не важны? И еще бы, если бы это было для дѣтей дѣломъ тяжелымъ! Кто не пробовалъ, пусть попробуетъ — съ дѣтьми, едва только научившимися плавно читать: быстрый успѣхъ докажетъ, какъ это дѣло легко и просто. И вмѣстѣ съ тѣмъ это чрезвычайно важно для пріученія дѣтей къ разумно отчетливой ловкости владѣть языкомъ.



4. Собственныя письменныя изложенія дѣтьми того, что они узнали и о чемъ думали — послѣднее, высшее средство для усвоенія ими ловкости владѣнія языкомъ. Изложенія, или какъ хотите назовите, только, ради Бога, не сочиненія. До сочиненій имъ, можетъ быть, и не дожить. Имъ нужно выучиться не сочинять, а излагать, выражать вѣрно и послѣдовательно все ими узнанное и передуманное. Не нужно ни выдумыванье повѣстей, ни нанизыванье отвлеченныхъ размышленій и мечтаній: все это дѣтямъ не по лѣтамъ и можетъ быть только вредно. Чѣмъ ближе къ жизни дѣйствительной и къ правдѣ, тѣмъ лучше.

Общее правило при всѣхъ работахъ съ учениками, по моему мнѣнію, должно быть такое:

Работать съ дѣтьми при помощи однихъ чтеній и устныхъ разсказовъ до тѣхъ поръ, пока они не навыкнутъ писать довольно скоро, не тратя на писанье слишкомъ много времени (т. е. пока напр. на написаніе строчки имъ не нужно будетъ болѣе одной минуты). Начавши такъ письменныя упражненія, увеличивать ихъ размѣръ постепенно, по мѣрѣ развитія въ дѣтяхъ навыка выражаться письменно; но никогда не переставать упражнять ихъ въ изложеніи устномъ.

Кромѣ этого общаго правила учитель долженъ соблюдать еще слѣдующія:

1. Всякій урокъ долженъ быть живою бесѣдой, въ которой бы всѣ дѣти принимали равное участіе, такъ чтобы разсказы и объясненія учителя соединялись съ разсказами и объясненіями ихъ самихъ, и чтобы какъ можно чаще каждый изъ нихъ принималъ участіе въ общемъ дѣлѣ въ каждомъ урокѣ. Вмѣсто того, чтобы спрашивать долго одного ученика, надо дѣлить каждый отвѣтъ на части между нѣсколькими учениками.

2. Необходимо слѣдить внимательно за всѣми ошибками учениковъ — съ тѣмъ, чтобы остерегать ихъ отъ подобныхъ

ошибокъ, слѣдить такъ, чтобы эти ошибки каждаго ученика были предметомъ заботливости всѣхъ соучениковъ. Нечего учителю скрывать и своихъ ошибокъ: онъ долженъ быть силенъ умѣньемъ поправлять ихъ и въ себѣ, не только въ другихъ.

3. Необходимо наблюдать постоянно, чтобы ученики и устно и письменно передавали все своими словами — такъ однако, чтобы выражалось именно то, что должно быть выражено, и пользовались все большимъ количествомъ словъ и выраженій. Для этого необходимо, чтобы они постепенно прослѣдили употребленіе — всѣхъ основныхъ словъ, имъ нужныхъ, — всѣхъ главныхъ родовъ образованія словъ, — всѣхъ главныхъ выраженій, — всѣхъ главныхъ случаевъ управленія однихъ словъ другими и особенно сомнительныхъ или двусмысленныхъ.

4. Необходимо требовать при устныхъ и письменныхъ упражненіяхъ учениковъ (при пересказахъ, переводахъ и изложеніяхъ): — 1) подробной отчетливости въ передачѣ всего и 2) краткаго перечня частей содержанія каждаго упражненія; слѣдовательно до тѣхъ поръ, пока нужно, учитель долженъ наводить внимательность учениковъ и на подробности и на отдѣленіе частей содержанія.

---

Многое зависитъ отъ исполненія всѣхъ этихъ правилъ; многое, но не все. И для учителя, и для ученика необходимы *вспомогательныя пособія*.

Для учителя необходимы систематическія собранія матеріаловъ, которыми бы онъ могъ пользоваться въ своихъ объясненіяхъ, матеріаловъ касательно строя языка и касательно его состава.

Для учениковъ и вмѣстѣ для учителя необходимы:

1. *Книга для чтенія*, въ которой всѣ статьи — 1) были бы написаны языкомъ безукоризненно чистымъ, 2) расположены



были бы въ порядкѣ естественномъ въ отношеніи къ силамъ дѣтей и въ отношеніи къ содержанію.

2. *Ручной словарь*, въ которомъ бы дитя могло найдти разрѣшеніе своихъ недоумѣній касательно значенія, происхожденія, образованія и употребленія словъ, ихъ измѣненій и выговора отдѣльно и въ связи съ другими и вмѣстѣ съ тѣмъ слова подобнозначащія и противоположныя по значенію.

При немъ необходимо — систематическое обозрѣніе выраженій, а еще бы лучше и вообще всѣхъ представленій и понятій, такъ чтобы дитя могло отыскать въ немъ и такое слово или выраженіе, котораго оно не помнитъ или котораго еще не слыхало.

3. Справочное *грамматическое руководство*, въ которомъ бы въ строгомъ систематическомъ порядкѣ представлены были черты строя Русскаго языка — всѣ и подробно, съ тѣмъ чтобы можно было, въ случаѣ нужды, найдти въ немъ то, въ чемъ можетъ оказаться нужда, съ объясненіями, сколько возможно болѣе доступными. Тутъ мѣсто и перечнямъ всѣхъ словъ, подлежащихъ одному и тому же закону образованія или видоизмѣненія, и всѣхъ исключеній, и обозрѣніямъ всѣхъ различныхъ видовъ какъ управленій словъ, такъ и выраженій, въ томъ числѣ и предложеній и т. д. Не неумѣстны и важнѣйшія отвлеченныя воззрѣнія на языкъ вообще съ примѣненіемъ къ Русскому, но, конечно, возможно болѣе вѣрныя, утвержденныя филологическими наблюденіями и соображеніями, а не придуманныя на авось.

Учитель долженъ научить своихъ учениковъ пользоваться словаремъ; онъ не потеряетъ времени, если, окончивъ свои объясненія при помощи книги для чтенія, прочтетъ съ учениками внимательно и главныя части грамматическаго руководства, и научитъ ихъ съ нимъ справляться на будущее время, но не болѣе: выучивать это руководство напрасно, какъ напрасно выучивать

и словарь. Чѣмъ лучше будетъ такое руководство, тѣмъ труднѣе будетъ его выучить не только ученику, но и учителю.

Но гдѣ же — скажутъ — такое грамматическое руководство, такой ручной словарь, такая книга для чтенія? Въ самомъ дѣлѣ ихъ нѣтъ у насъ — такихъ, какія были бы желательны. Что же? Чего еще нѣтъ и что̀ еще нужно, то должно быть. А пока нѣтъ, надо пользоваться тѣмъ, что есть, — лишь бы пользоваться въ самомъ дѣлѣ.

Какъ бы ни было, такъ или иначе, при тѣхъ или другихъ вспомогательныхъ пособіяхъ путь будетъ конченъ, — какъ же удостовѣриться въ томъ, что ученикъ кончилъ его съ дѣйствительнымъ успѣхомъ? Какимъ испытаніемъ? По моему крайнему убѣжденію, вовсе не спрашиваньемъ того, что было пройдено такъ, какъ было пройдено, а испытаніемъ, въ какой мѣрѣ всѣ работы и упражненія принесли ученику пользу. Задайте ему тему для изложенія на письмѣ, сообразную съ тѣми знаніями, которыя онъ пріобрѣлъ изъ другихъ предметовъ: пусть онъ выскажетъ на нее отвѣтъ и напишетъ его тутъ же на экзаменѣ, безъ всякой помощи учителя. Если изложеніе будетъ удовлетворительно и если ученикъ докажетъ при томъ, что онъ знаетъ, почему что̀ написалъ, — то онъ уже этимъ доказалъ, что успѣлъ.

Если будетъ даваемо ученику время на приготовленіе къ экзамену, то это будетъ доказывать, что ученикомъ только выучено, а не усвоено то, что отъ него требуютъ на экзаменѣ, и что забудется не слишкомъ долго спустя послѣ экзамена. Ученикъ долженъ приготовляться не къ экзамену, а къ жизни, слѣдовательно не въ короткій отдѣльный срокъ времени, а во все время ученія непрерывно.

Не тысячи ли примѣровъ подтверждаютъ, что ученики, даже превосходно отвѣчавшіе на экзаменѣ вслѣдствіе особеннаго приготовленія, въ жизни выказывали себя рѣшительными невѣжами въ знаніи своего языка? Пора увѣриться, что ученикъ



учится не для экзамена, а для образованія, и что экзамены учреждены не для потѣхи и не для общаго обмана, а для дѣйствительнаго удостовѣренія въ степени усвоенія ученикомъ того, что̀ ему нужно въ жизни.



II.

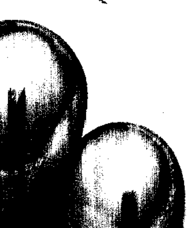
## 1.

Возобновляя свои бесѣды объ изученіи родного языка въ дѣтскомъ возрастѣ, позволю себѣ повторить въ немногихъ словахъ тѣ основныя мысли, которыя были высказаны мною въ прежнихъ бесѣдахъ.

Рѣшеніе вопроса о томъ, что̀ и какъ должно входить въ изученіе родного языка дѣтьми и не дѣтьми, зависитъ и отъ внѣшнихъ обстоятельствъ, и отъ внутреннихъ потребностей человѣка, отъ его стремленій къ развитію. Языкъ — не только орудіе познавательной и мыслительной силы человѣка, но сама эта сила, тѣло, въ которомъ и которымъ она живетъ и безъ котораго замираетъ; вмѣстѣ съ тѣмъ языкъ скрѣпа семей и поколѣній, близко сродныхъ или сродняющихся, образующая ихъ въ одинъ народъ. Безъ всякой другой науки человѣку еще можно обойдтись; безъ знанія родного языка, или хоть чужого, замѣнившаго родной, обойдтись нельзя: это знаніе — свидѣтельство на его право быть сочленомъ въ народномъ обществѣ, свидѣтельство его человѣчности.

Вотъ почему думать о духовно-нравственномъ воспитаніи человѣка и не думать въ то же время о его родномъ языкѣ или думать о его родномъ языкѣ только какъ объ одномъ изъ предметовъ его образованія, занимающемъ одно изъ мѣстъ въ





числѣ другихъ изучаемыхъ предметовъ, а не какъ о главномъ, основномъ, сосредоточивающемъ и поддерживающемъ въ себѣ всѣ другіе, — невозможно тому, кто въ самомъ дѣлѣ рѣшился объ этомъ думать, думать положительно, а не просто позабавить себя или другихъ тасованьемъ ходячихъ афоризмовъ о воспитаніи, будто игральныхъ картъ. Цѣль изученія родного языка — не счастливые отвѣты на какомъ нибудь экзаменѣ, а овладѣніе имъ въ должной мѣрѣ для жизни, для жизни внутренней и вмѣстѣ той внѣшней, безъ которой и сама внутренняя жизнь — вообще говоря — невозможна. Идти къ этой цѣли, очевидно, значитъ — всматриваться и вдумываться въ средства представляемыя языкомъ для выраженія мыслей и привыкать ими пользоваться, — пріучаться думать опредѣленно, т. е. словами и выраженіями, правильно выбираемыми, думать послѣдовательно, т. е. правильными сочетаніями связей словъ. Ведя къ этой цѣли, надо помнить, что языкъ не личная собственность человѣка, что онъ имъ усвоется, какъ готовое общее достояніе всѣхъ и каждаго изъ сочленовъ народа, а не созидается никѣмъ отдѣльно, и что потому правильность выраженія мысли словомъ языка не можетъ быть какая нибудь отвлеченная или подчиненная чьей либо личной прихоти, а положительная, живая для всего народа, признанная народомъ, уразумѣваемая каждымъ по мѣрѣ его силъ.

Ведя къ избранной цѣли — этой, какъ ко всякой другой, не надобно суетливо спѣшить; но не надо и останавливаться на чемъ бы то ни было постороннемъ, особенно на безполезномъ и тѣмъ болѣе вредномъ, вредномъ или по неправильности содержанія, по ложности, или по трудности, по несоразмѣрности съ силами учащагося. Затверживаніе разныхъ схоластическихъ выдумокъ не только безполезно, но и вредно, — даже и потому, что на нихъ тратится время, — и потому должно быть отвергаемо, преслѣдуемо. Учебныя руководства, такъ называемыя грам-



матики, обыкновенно — разумѣется, не безъ частныхъ исключеній — полны этими схоластическими выдумками и вмѣстѣ съ тѣмъ бѣдны тѣмъ, что дѣйствительно нужно при изученіи родного языка, не помогая учащимся ни всматриваться и вдумываться въ средства, представляемыя языкомъ для выраженія мыслей, ни привыкать ими пользоваться: вотъ почему учащіеся по нимъ, хоть и оказываются на экзаменахъ успѣвшими, на дѣлѣ вовсе не успѣваютъ или, если и успѣваютъ, то помимо выучиванія страницъ учебника, посредствомъ упражненій, которыми учитель облегчаетъ ихъ выучиванье или украшаетъ свои уроки. Учители, которымъ позволено ограничиваться въ своихъ урокахъ одними упражненіями, если только правильно ихъ располагаютъ, обыкновенно достигаютъ болѣе счастливыхъ исходовъ и вмѣстѣ болѣе любимы учениками. Впрочемъ схоластическое направленіе можетъ преобладать и въ практической методѣ: и цѣлые ряды упражненій можно посвящать разбору мелочей, ни для чего не нужному, такъ что главная цѣль, изученіе языка, или будетъ ими достигаема упрямо, или и вовсе не будетъ достигаема. Къ числу такихъ безполезныхъ упражненій должно отнести грамматическій разборъ, направленный исключительно къ тому, чтобы дѣти быстро и ловко опредѣляли, къ какому отдѣлу и подотдѣлу части рѣчи принадлежитъ каждое изъ разбираемыхъ словъ, и потомъ какого оно рода, числа и падежа, или же какого лица, времени, наклоненія, вида, какими падежами управляетъ и т. п. Съ одной стороны потребность разбора, направленная къ усвоенію дѣтьми разныхъ схоластическихъ мелочей, съ другой домогательства для дѣтей летучей сметливости въ опредѣленіи всѣхъ этихъ мелочей, годныхъ только для блестящаго экзамена и послѣ экзамена забываемыхъ, заставили уже многихъ смотрѣть на упражненія въ грамматическомъ разборѣ неблагопріятно. Не болѣе полезны, думаю, и упражненія въ такъ называемомъ логическомъ разборѣ, изобрѣ-

тенномъ такъ же давно, хоть и считаемомъ у насъ еще многими чѣмъ-то новымъ, современнымъ, моднымъ. Упражняясь въ этомъ разборѣ, дѣти прiучаются съ такою же быстрой ловкостью опредѣлять въ заданныхъ строчкахъ разныхъ родовъ и видовъ предложенiя, подлежащiя, сказуемыя, дополнительныя, опредѣлительныя слова, приложенiя, вметныя слова съ ихъ оттѣнками. Нашли полезнымъ разбирать связную рѣчь такимъ манеромъ: «*Сѣрая лошадь грызетъ сѣно, зажмуря глаза* — два предложенiя, главное и приложенное къ нему. Подлежащее *лошадь*, опредѣлительное подлежащаго *сѣрая*, сказуемое *грызетъ*, дополнительное сказуемаго *сѣно*, второе сказуемое *зажмуря*, дополненiе къ нему *глаза*». Нашли полезнымъ начинать такимъ разборомъ уроки родного языка съ дѣтьми 8 — 9 лѣтъ, даже ранѣе; нашли нужнымъ вставить въ него очень много мелочей, обособляемыхъ разными терминами, и не для дѣтей нелегкими, — и дошли, мнѣ кажется, до того, что исходъ упражненiй надъ этимъ разборомъ долженъ оказываться очевидно вреднымъ по неумѣстности въ ученьи дѣтскомъ, по схоластичности, ни для кого не нужной, по безполезной тратѣ времени.

Не отвергаю безусловно ни грамматическаго, ни логическаго разбора, а только думаю, что на нихъ не надобно ни тратить времени, ни губить силъ дѣтей, что не въ умѣньи разбирать по данной мѣркѣ заданныя слова и ихъ связи можно полагать цѣль уроковъ родного языка, а въ усвоенiи дѣтьми дѣйствительныхъ знанiй самого языка. Для этого надобно прiучать ихъ всматриваться и вдумываться въ средства, представляемыя языкомъ для выраженiя мысли, прiучать думать опредѣленно, т. е. словами и выраженiями, правильно выбираемыми, и думать послѣдовательно, т. е. правильными сочетанiями словъ. Обо всемъ этомъ дитя старается само собою, съ тѣхъ поръ какъ начинаетъ говорить, и изумительно быстро и вѣрно идетъ къ цѣли безъ всякаго т. н. логическаго разбора. Почему не идти



съ нимъ такъ же и далѣе? Чего не достаетъ дѣтямъ въ знанiи языка, то и должно быть имъ передаваемо: не достаетъ имъ разумѣнiя разныхъ словъ и выраженiй, объясните имъ ихъ значенiя; не достаетъ имъ умѣнья пользоваться словами и выраженiями, прiучите пользоваться; не достаетъ умѣнья вести плавно разсказъ, научите ихъ прiемамъ плавнаго разсказа; не достаетъ умѣнья правильно писать, выучите ихъ этому искусству — все посредствомъ упражненiй. И чѣмъ болѣе вниманiя при этомъ обращено будетъ на то, чтобы знанiя прiобрѣтались дѣтьми не по безжизненному навыку, а съ отчетомъ, разумно, тѣмъ успѣхъ ученья будетъ прочнѣе, общеполезнѣе.

Достигая этой цѣли, надо занимать дѣтей чтенiемъ статей, образцовыхъ по языку, а также и письменными упражненiями. Читая избранныя статьи, надобно прiучать дѣтей вникать въ ихъ содержанiе, дѣлить ихъ на послѣдовательныя части, не на предложенiя, а на части мысли, и всматриваться въ подробности изложенiя, такъ чтобы дѣти знакомились и съ предметомъ, и съ словами и выраженiями, и съ ихъ связностью. Останавливая вниманiе дѣтей на словахъ и выраженiяхъ, надобно наводить ихъ на слова и выраженiя подобнозначащiя, на родовыя и видовыя, на сродныя по происхожденiю, на разныя соединенiя и измѣненiя словъ, какъ на условiя оттѣненiя смысла, между прочимъ на тѣ выраженiя, которыя придаютъ разсказу особенную выразительность, составляя достоянiе народное. Вмѣстѣ съ тѣмъ надобно отучать дѣтей отъ словъ и выраженiй иностранныхъ и неправильно составленныхъ, отъ ихъ неправильныхъ измѣненiй и сочетанiй, объясняя правилами. Правила необходимы; но они никакъ однако не должны быть изучаемы дѣтьми отдѣльно, сами по себѣ, а всегда въ приложенiяхъ, и никогда не должны быть вытверживаемы въ ихъ послѣдовательности, нужной только для книги, а повторяемы. Безполезные термины, ихъ опредѣленiя и мертвыя перечни должны быть отвергнуты. Останавливая

вниманіе дѣтей на принадлежностяхъ связнаго разсказа въ цѣломъ и въ частяхъ, надобно оправдывать разные способы выраженія требованіями мысли, внушать имъ увѣренность въ необходимость полнаго соотвѣтствія мысли съ ея словнымъ изложеніемъ и, указывая на возможныя ошибки, внушать къ нимъ осторожность. Упражненія въ чтеніи должно соединять съ упражненіями въ разсказахъ устныхъ и письменныхъ, съ тѣмъ, чтобы дѣти пріучались правильно пользоваться всѣмъ, что они узнаютъ отъ учителя при чтеніи, и навыкли наконецъ выражаться приличными словами и выраженіями, правильно и связно, усвоили, на сколько позволитъ имъ возрастъ, богатства языка и умѣнье ими пользоваться. Уже упражненія въ чтеніи познакомятъ дѣтей со многими условіями выговора и правописанія; устные и письменные пересказы и разсказы дѣтей должны еще болѣе утвердить въ нихъ ихъ знаніе: отдѣльнаго ряда объясненій объ этихъ условіяхъ допускать не должно; это бы только утомило дѣтей.

Вотъ что мнѣ казалось и кажется справедливымъ, должнымъ, необходимымъ. Нельзя конечно отрицать, что въ человѣкѣ, въ дѣтствѣ даже болѣе, чѣмъ позже, есть врожденная сила бороться противъ препонъ, поставляемыхъ его уму: его заставляютъ узнать одно, а онъ между тѣмъ узнаетъ другое; учитель или обманутъ или сердится, а дитя между тѣмъ невидимо успѣваетъ болѣе того соученика, который ни обманываетъ, ни сердитъ учителя. Такъ и при самой отвратительной методѣ обученія родному языку, дитя, само того не зная, научается ему даже и гораздо болѣе, чѣмъ бы можно было ожидать. Нельзя однако взять этого опорой для защиты всякаго рода негодныхъ методъ ученья: чтобы отстранить отъ себя ихъ вредное вліяніе, все-таки ученику нужно болѣе дарованій, болѣе самостоятельности, чѣмъ сколько можно предположить во всякомъ ученикѣ безъ различія; при томъ же на всякомъ, самомъ даровитомъ всегда остаются кое-какіе слѣды вліянія учителя, особенно заботливаго. Методу, прямѣе ведущую къ цѣли, болѣе естественную, надобно всегда предпочесть той, которая ведетъ путемъ извилистымъ, искусственнымъ, не къ стати забавляющимъ или не къ стати затрудняющимъ и утомляющимъ. Чуть замѣчено въ методѣ учителя что нибудь излишнее, безполезное или вредное, надобно тотчасъ отбросить это, даже пожалуй ничѣмъ не замѣняя или замѣняя дѣйствительно полезнымъ. Учители, какъ и врачи, не должны идти по тому пути, который осмѣянъ былъ еще Мольеромъ: должны не морить систематически силы дѣтей, а укрѣплять ихъ, хотя бы даже противъ системы, защищаемой педагогическою модой.



Не смѣю защищать свою методу какъ лучшую и потому предлагаю ее не какъ что нибудь всесовершенное, а какъ предположеніе, хотя сколько нибудь стоящее обсужденія, и отдаю ее на судъ мыслящихъ: съ этою цѣлію я и предпринялъ бесѣды, а не просто чтенія. Желаю самъ учиться: нуждаюсь въ этомъ. Теперь впрочемъ мнѣ какъ-то легче высказывать свои убѣжденія, чѣмъ было прежде весною. Отъ нѣкоторыхъ изъ нашихъ достойныхъ преподавателей я услышалъ мнѣнія положительно согласныя съ моими взглядами; отъ другихъ, въ защиту старыхъ методъ, слышалъ или оправданіе, что они держатся той или другой изъ нихъ не по убѣжденію, а по приказанію, или голословныя нападки на всякое нововведеніе, какъ на помѣхи успѣхамъ, слѣдовательно упорное защищеніе своихъ застарѣлыхъ привычекъ. Вмѣстѣ съ тѣмъ во время моего лѣтняго путешествія по западной Европѣ, присматриваясь къ методамъ обученія родному языку и прислушиваясь къ мнѣніямъ, я нашелъ не только въ мысли, но и на дѣлѣ, много того, что меня укрѣпило въ положительной вѣрности моего предположенія.

Отлагая пока заявленія замѣчаній, сообщенныхъ мнѣ здѣшними гг. преподавателями и воспитателями, остановлю вниманіе на кое-чемъ изъ того, что замѣтилъ я за границей.

1. Грамматическія руководства приняты какъ необходимое пособіе при изученіи родного языка не только во Франціи, Италіи, Швейцаріи, Швеціи и Даніи, но и въ Германіи, впрочемъ, не какъ исключительное. Изученіе грамматическихъ книжекъ считается необходимымъ только въ той мѣрѣ, въ какой привычки дѣтей къ мѣстному нарѣчію противоположны требованіямъ общественнаго и литературнаго языка. Понятно, что въ нихъ излагаются правила самого языка, выработанныя строгой наукой и упрощенныя для дѣтей, а не кое-что обще-грамматическое съ примѣсью кое-чего объ условіяхъ языка.

Нигдѣ не ограничиваются однимъ курсомъ грамматики, а проходятъ одинъ вслѣдъ за другимъ во многихъ мѣстахъ три и четыре курса, все съ большими подробностями, которыхъ изученіе умножаетъ существенное знаніе языка.

Вмѣстѣ съ тѣмъ считаются необходимыми разнаго рода упражненія, укрѣпляющія и умножающія въ ученикахъ передаваемыя имъ знанія.

2. Разборъ грамматическій и логическій нигдѣ не доводится до тѣхъ подробностей, какъ у насъ, и нигдѣ не требуетъ столько времени. Правда, что еще очень многіе Нѣмцы очень любятъ этотъ разборъ, особенно логическій, защищаютъ его какъ пособіе будто бы для умственнаго развитія дѣтей; но въ рамку разбора вставляютъ столько посторонняго, что онъ и не поражаетъ и не вредитъ.

3. Вниканіе въ способы выраженія, представляемыя богатствами языка, всюду издавна считалось необходимымъ условіемъ изученія языка, но до сихъ поръ было слабо примѣняемо къ низшимъ курсамъ. Мысли объ этомъ начинаютъ уже яснѣть — особливо во Франціи, гдѣ все болѣе выражается требовательность образованности въ соблюденіи чистоты и приличій языка — не только въ отношеніи къ взрослымъ, но и въ отношеніи къ учащимся дѣтямъ. Въ Германіи этому помогаютъ болѣе требованія науки, чѣмъ общественной образованности, и къ сожалѣнію эти научныя требованія иногда слишкомъ преувеличиваются. Такъ напр. этимологическое направленіе наложило тамъ свою власть на учителей языка кое-гдѣ черезъ чуръ сильно и, уклоняя ихъ отъ того, что ученикамъ нужно для жизни, заводитъ ихъ безъ нужды въ кругъ знаній археологическихъ. Съ другой стороны успѣху дѣла тамъ мѣшаетъ навыкъ особенно низшихъ слоевъ средняго класса употреблять множество иностранныхъ словъ и выраженій, всего болѣе Французскихъ, безъ нужды и оглядки: при этомъ навыкѣ, властвующемъ одинаково и въ кругѣ учителей, трудно ожидать отъ нихъ отчетливой оцѣнки выраженій чисто Нѣмецкихъ и пріученія къ нимъ учащихся дѣтей. Успѣховъ въ этомъ дѣлѣ, подъ вліяніемъ всюду поддерживаемой любви къ отечеству, можно ожидать уже отъ послѣдующихъ поколѣній. Счастливѣе въ этомъ отношеніи направленіе общей образованности въ Швеціи и въ землѣ Чешской, гдѣ разумѣніе народности и ея требованій все болѣе крѣпнетъ.



4. Нигдѣ не случилось мнѣ ни видѣть, ни слышать, чтобы педагоги властвовали надъ наукой и своею свободною волею рѣшали, идти ли имъ самимъ и наукѣ въ училищахъ впередъ или оставаться при старомъ, не принимая въ разсчетъ новыхъ работъ людей науки. Напротивъ — всюду властвуютъ рѣшенія людей науки, и по этому сами педагоги, чтобы пріобрѣсти себѣ уваженіе, стараются стать въ рядъ людей науки. Доказательства на лицо — въ педагогическихъ повременникахъ, гдѣ помѣщаются статьи, важныя не только для педагоговъ, но и для ученыхъ. Властвовалъ и Беккеръ вовсе не какъ педагогъ, а какъ ученый, и теперь отверженъ опять таки не педагогами, а

учеными. Если онъ и теперь еще не вездѣ и не во всемъ потерялъ свою силу, если вообще изъ высшей науки вносится что-нибудь неумѣстное въ училища дѣтскія, то виноваты, конечно, не люди науки и не наука, а сами педагоги, не слѣдящіе за наукой и забывающіе основаніе своего искусства — психологію.

5. Искусство учить всему, между прочимъ и родному языку, развито и распространено болѣе всего въ Германіи и Германо-Славянскихъ земляхъ, и соединяется тамъ съ удивительною привязанностью учителей къ своему долгу.

Нигдѣ тамъ не видѣлъ я, чтобы учитель заговаривался на урокѣ, забывая, что онъ учитель, а не разскащикъ или проповѣдникъ, или чтобы поддерживалъ вниманіе учениковъ забавляющими эпизодами о томъ, что къ дѣлу не идетъ.

Нигдѣ не видѣлъ я, чтобы учитель на урокѣ занимался не съ цѣлымъ классомъ, а съ тѣмъ или съ другимъ изъ учениковъ, забывая о всѣхъ другихъ: видѣлъ, напротивъ того, заботливость о постоянномъ вниманіи и успѣхѣ всѣхъ учениковъ вообще. Вездѣ, и въ училищахъ столичныхъ, и въ деревенскихъ, почти одинаковое умѣнье принаровляться къ понятіямъ дѣтей и наводить на соображенія, болѣе или менѣе самостоятельныя. Тому и другому надобно намъ учиться, безъ сомнѣнія, не посредствомъ курсовъ дидактики, а посредствомъ чтенія наставленій и примѣровъ и посредствомъ наблюденій, — съ тѣмъ, чтобы овладѣть умѣньемъ задавать вопросы ученикамъ и умѣньемъ выбирать изъ числа учениковъ, готовыхъ къ отвѣту, именно того, кого нужнѣе спросить. Въ Нѣмецкихъ училищахъ, кромѣ нѣкоторыхъ странностей въ составѣ курса, меня непріятно поражала иногда только позволенность необдуманныхъ, грубыхъ и вмѣстѣ неумѣстныхъ наказаній. Привожу примѣръ, замѣченный мною въ одной изъ Дрезденскихъ городскихъ школъ (Bürgerschule), гдѣ учатся дѣти между прочимъ и очень образованнаго круга. Одна изъ дѣвочекъ, постоянно напрашиваясь на отвѣты, въ





продолженіе всего урока отвѣчала всегда на вопросы учителя такъ вѣрно, что нельзя было не глядѣть на нее, какъ на одну изъ лучшихъ учениць. И вотъ, послѣ всѣхъ одобреній учителя, на его вопросъ, гдѣ подлежащее въ предложеніи *«сѣрая лошадь везетъ сѣно»*, она, не спохватясь, чего требуетъ учитель, отвѣчала: „Подлежащее въ этомъ предложеніи — сѣрая лошадь". — „Сѣрая лошадь?" — и учитель хлопъ ее всею рукою въ щеку; а мнѣ замѣтилъ, что безъ этого иногда обойтись нельзя. Дѣвочка не смѣла и пикнуть, и послѣ этого, вѣрно, лучше поняла, что въ предложеніи „сѣрая лошадь везетъ сѣно" подлежащее не „сѣрая лошадь", а просто „лошадь". Разумѣется, этотъ способъ внушенія научныхъ истинъ не прилагается учителемъ къ каждой изъ его учениць безъ разбора: дѣти воспитанныхъ родителей не нуждаются въ такихъ наставленіяхъ угадывать подлежащее. Не эту суровость обращенія съ дѣтьми я видѣлъ въ училищахъ Чешскихъ. При одной подобной ошибкѣ дѣвочки въ одной изъ приходскихъ школъ Пражскихъ учитель только сказалъ съ укоромъ: „Стыдись, Аделька, развѣ это такъ?" Дѣвочка спрятала головку свою въ ручонки: ей видимо было стыдно, а черезъ нѣсколько минутъ она уже безъ стыда могла рваться къ отвѣтамъ на вопросы учителя. Не утверждаю впрочемъ, что грубость наказаній принята въ Германіи методически; напротивъ, это слѣдствіе мало развитой образованности только нѣкоторыхъ учителей.

6. Не могу умолчать о томъ, что успѣхи изученія родного языка зависятъ отъ общихъ условій образованности и отъ ея направленія. Не можетъ остаться безъ благотворнаго вліянія повсюдное распространеніе любви къ чтенію, поддерживаемой общей требовательностью: одни другихъ привлекаютъ къ чтенію, одни отъ другихъ требуютъ, чтобы прочитывали то и другое. Во Франціи это болѣе чѣмъ въ Германіи и Италіи, но и въ Италіи, по крайней мѣрѣ сѣверной, такъ же ясно.

Вмѣстѣ съ тѣмъ есть что и читать: громады книгъ и книжекъ, сочиненій отдѣльныхъ и повременныхъ, постоянно увеличивающіяся, доступны всѣмъ и по цѣнѣ. И учебныя пособія, и разныя справочныя книги, и произведенія лучшихъ писателей продаются такъ дешево, что и самому бѣдному не трудно умножать свой книжный запасъ. Гдѣ нужно, и правительство и частныя общества заботятся объ этомъ. Болѣе всего замѣчательно для насъ то, что у Чеховъ, которыхъ литературная дѣятельность не пользуется никакой правительственной поддержкой, книги въ трое, въ четверо дешевле чѣмъ у насъ: книга въ 15 и болѣе печатныхъ листовъ, прекрасно отпечатанная, продается много что за 30 или 40 копѣекъ, иная и дешевле.

Нечего и говорить, что система покровительства, въ силу которой книги идутъ въ ходъ не по внутреннему достоинству, а по умѣнью автора сблизиться съ начальствомъ, уже забыта. Даже и похвалы повременныхъ изданій ничего не значатъ: ими обманываютъ только неопытныхъ.

Живетъ еще система покровительства кое-какимъ старымъ привычкамъ и предубѣжденіямъ; но и она живетъ съ бѣдою пополамъ, встрѣчая всюду противъ себя гдѣ доводы мысли, а гдѣ и общественное мнѣніе. Система покровительства примѣняется особенно къ той методѣ, по которой дитя должно терять время на мелочи такъ называемаго логическаго разбора, учась имъ между прочимъ и отъ такихъ учителей, которые свой родной языкъ знаютъ иногда хуже чѣмъ учащіяся у нихъ дѣти, и говорятъ неправильно, и не знаютъ, какъ себя поправить. Такой методѣ, конечно, и существовать нельзя уже безъ покровительства, съ одной стороны безъ покровительства рутины, а съ другой безъ покровительства тѣхъ, которые извлекаютъ изъ рутины свои выгоды. Метода эта новизной, надеждами на хорошіе исходы и первоначальнымъ отсутствіемъ рутины могла когда-то увлечь и самыхъ умныхъ людей; но теперь, когда плоды ею



принесенные стали видны, остается одно средство для ея поддержанія — покровительство и привычка.

Ждать ли и намъ, пока эта метода лишится всюду на западѣ всякаго покровительства, продолжать ли ее вводить, гдѣ она еще не введена, и упрочивать, гдѣ уже ввели, не думая о послѣдствіяхъ?

Я думаю, нечего ждать, а подумать, чѣмъ бы ее замѣнить, или даже просто бросить, ничѣмъ не замѣняя, — лишь бы съ увѣренностью совѣсти, что дѣти и безъ этого могутъ успѣть въ своемъ языкѣ.

---

## 2.

Собесѣдованія съ знатоками дѣла и наблюденія дома и за границей, отчасти и примѣненія предположеній къ дѣлу съ своими дѣтьми, убѣдили меня, что общія положенія объ изученіи родного языка, мною высказанныя въ предшедшихъ бесѣдахъ, могутъ быть съ успѣхомъ примѣняемы къ изученію Русскаго языка съ Русскими дѣтьми. Какъ именно? Отвѣчая на этотъ вопросъ, я остановлюсь преимущественно на тѣхъ частяхъ его, которыя мнѣ кажутся болѣе спорными — или въ отношеніи къ пріемамъ педагогическимъ или въ отношеніи научномъ, — и прежде на нѣкоторыхъ изъ тѣхъ частностей, которыя въ томъ или другомъ видѣ должны войдти въ первый курсъ уроковъ по Русскому языку, курсъ изученія словъ.

### А.

Основою занятій учителя во время уроковъ, съ самаго начала, должно быть чтеніе. Цѣль этого чтенія — упрочивать въ дѣтяхъ внимательность къ содержанію читаемаго, къ пріемамъ выраженія, къ правильному употребленію словъ отдѣльно и въ связи. Читая съ дѣтьми и вникая въ содержаніе читаемаго, учитель долженъ останавливать ихъ вниманіе на значеніи словъ, не вполнѣ ими понимаемыхъ, и не только отдѣльныхъ словъ, но



и связей словъ, выраженій, особенно такихъ, которыми выражается одно нераздѣльное представленіе (*круглый годъ, раннимъ утромъ, когда бы ни было, Богъ вѣсть, что за бѣда* и т. д.). Не надобно при этомъ слишкомъ надѣяться, что дѣти вполнѣ понимаютъ слова и выраженія, которыя часто слышатъ или и сами употребляютъ: чѣмъ болѣе будутъ они пріучаемы замѣнять слова и выраженія другими одинаковыми и сходными по значенію, тѣмъ лучше будутъ ихъ понимать и вмѣстѣ правильнѣе и легче ими пользоваться.

Чтобы вниканіе въ слова и выраженія было возможно дѣтямъ, надобно пріучать ихъ правильно отдѣлять слова одно отъ другого, не смѣшивая двухъ, трехъ въ одно. Въ большей части случаевъ это легко; но есть не мало и такихъ случаевъ, которые могутъ поставить въ тупикъ и самого учителя. Не всѣ глядятъ на слова одинаково: одни считаютъ за нераздѣльныя слова *въ слѣдствіе, на перекоръ, въ двоемъ, между прочимъ, отъ части, по неволѣ, съ начала, подъ конецъ* и пр., и пишутъ ихъ сливая; другіе раздѣляютъ каждое изъ этихъ выраженій на два слова, а выраженія *между тѣмъ какъ, не смотря на,* на три слова. Учителю приходится свободною волею рѣшать, какъ что писать, и передавать ученикамъ эти рѣшенія своей свободной воли, какъ рѣшенія исключительно правильныя, для учениковъ обязательныя, заставляя глядѣть ихъ на всякое отличное написаніе какъ на неправильное. Эти рѣшенія не всегда могутъ быть удачны — даже и потому, что не всѣ могутъ быть соображены сравнительно, не всѣ подчиниться одному и тому же требованію послѣдовательно, — и поэтому могутъ возбуждать иногда сомнѣнія въ самихъ ученикахъ. Такъ разъ случилось одному острому мальчику озадачить очень умнаго учителя вопросомъ, отъ чего онъ велитъ писать выраженіе „при всемъ томъ" какъ три слова, а „при томъ" въ томъ же самомъ значеніи вмѣстѣ, какъ одно слово. Учитель отвѣчалъ было, что

„такъ принято"; но ученикъ припомнилъ собственное его замѣчаніе, что хоть иные и пишутъ „при томъ" раздѣльно, но такъ какъ это одно слово, одна часть рѣчи, именно союзъ, то и надобно писать слитно; къ этому ученикъ прибавилъ отъ себя: „почему же не одно слово и не одна часть рѣчи, не союзъ — „при всемъ томъ" и „при всемъ этомъ" и „при всемъ подобномъ"; учитель не нашелся, разсердился и сказалъ: „ну пишите, какъ хотите". Подумать объ основаніяхъ однообразнаго правописанія и границахъ, въ которыхъ можетъ быть допущено разнообразіе, мнѣ кажется, стоитъ не для однихъ дѣтей, — а думая, нельзя не принять въ разсчетъ нѣсколько разныхъ обстоятельствъ.

1. Изъ нихъ первое — *сила судебъ языка* его повременныхъ превращеній. И въ Русскомъ языкѣ, какъ во многихъ другихъ, есть множество сложныхъ словъ, равносильныхъ по значенію несложнымъ, и между прочимъ такихъ, которыхъ составныя части трудно отдѣлить безъ нѣкоторыхъ знаній. Нѣкоторыя изъ этихъ словъ составились не по общему закону образованія сложныхъ словъ, а такъ сказать случайно, напр. *двадцать, девяносто, дѣскать, будто, авось, намедни, невзначай, покамѣстъ, подлѣ, возлѣ*. Возвратить эти слова къ прежнему разложенному состоянію уже невозможно: каждое изъ нихъ осталось навсегда однимъ нераздѣльнымъ словомъ. И такихъ словъ будетъ со временемъ все болѣе. Изъ этого однако не слѣдуетъ, что всякое выраженіе, изъ котораго со временемъ можетъ образоваться нераздѣльное слово, надобно и теперь уже считать нераздѣльнымъ словомъ, напр. *дай Богъ, Бгъ знаетъ, Боже мой, можетъ быть, въ самомъ дѣлѣ, что за бѣда, что за чудо*.

2. Второе обстоятельство — *послѣдствія старыхъ навыковъ правописанія*. Въ первыя времена письменности и у насъ, какъ на югѣ и западѣ Европы, словъ одного отъ другого не отдѣляли, а писали слитно цѣлыя связи словъ, отдѣляя ихъ точками. Позже, когда и стали отдѣлять слова, все-таки писали



слитно частицы со словами и частицы съ частицами. Не мудрено, что когда стали заботиться объ отдѣльномъ написаніи частицъ, если онѣ не принадлежатъ къ составу сложнаго слова, то многое ушло изъ виду, и многія изъ старыхъ привычекъ остались нетронутыми. Не мудрено, что и новые изслѣдователи, не смѣя тронуть этихъ старыхъ привычекъ и вмѣстѣ желая достигнуть сколько возможно большей послѣдовательности, стали смотрѣть на многія другія связи словъ съ частицами и словъ со словами, какъ на нераздѣльныя слова: писали слитно *понеже, дондеже, поелику*, — стали слитно писать и *кольмипаче, напослѣдокъ, сначала, напримѣръ, сейчасъ, порусски, покаковски* и т. п. Сила привычки такъ могуча, что иногда и знаешь, что слѣдовало бы писать не слитно, и хочешь писать раздѣльно, а все-таки пишешь слитно. Изъ этого, конечно, еще не слѣдуетъ, что привычка должна всегда побѣждать, что подвергать ее обсужденію и осужденію нельзя и смѣть. Напротивъ, въ борьбѣ разума съ привычкой ранѣе или позже все-таки побѣждать долженъ разумъ.

3. Третье обстоятельство: слитное написаніе связи словъ не дѣлаетъ ее нераздѣльнымъ словомъ. Мы сливаемъ мѣстоименіе *ся* съ глаголами, а все-таки въ самомъ спряженіи этихъ глаголовъ ясно выказывается отдѣльность слова *ся*. Итальянцы также сливаютъ разныя мѣстоименія, по два, по три вмѣстѣ, съ глаголомъ, и однако это слитное написаніе не дѣлаетъ въ ихъ языкѣ этихъ связей словъ нераздѣльными словами. Съ этимъ вмѣстѣ не можетъ сдѣлаться нераздѣльнымъ словомъ и такая связь словъ, которая по значенію равносильна одному слову: *десять копѣекъ* не можетъ быть однимъ словомъ только потому, что это выраженіе равносильно по значенію со словомъ *гривна*; ни *по утру* не одно слово только потому, что оно можетъ быть равно по значенію такому слову, которое причисляется къ разряду нарѣчій.

Сообразя все это, мнѣ кажется, основными правилами написанія словъ можно принять слѣдующія:

I. *Каждое отдѣльное слово должно быть писано отдѣльно.* Нераздѣльнымъ словомъ должно считать и всякую такую связь словъ, которой части, въ томъ видѣ какъ онѣ въ ней употребляются, всѣ или нѣкоторыя, уже потеряли свой отдѣльный смыслъ: такъ *одиннадцать* есть одно нераздѣльное слово, потому что хоть и понятно отдѣльно слово *одинъ* и слово *на*, но слово *десять* въ созвучіи *дцать* уже утратило свой отдѣльный смыслъ; *завтра* — тоже одно слово, потому что въ немъ вторая половина *втра* вм. *утра* отдѣльно уже непонятна, а черезъ это непонятна безъ разбора и первая.

II. *Всякую связь словъ или словечекъ, которыя, хотя въ ней и выражаютъ всѣ вмѣстѣ одно нераздѣльное понятіе, но не утратили своей отдѣльности, слѣдуетъ разсматривать какъ связь словъ, а не какъ одно нераздѣльное сложное слово:* «*съ утра*, *до утра*, *къ утру*, *подъ утро*, *передъ утромъ*, *по утру*, *подъ стать*, *какая стать*, *къ стати*, *за что*, *на что*, *про что*, *отъ чего*, *для чего*, *изъ-за чего*, *къ чему*, *по чему*, *за чѣмъ*, *съ чѣмъ*, *по чемъ*, *при чемъ*» и пр. не нераздѣльныя слова, а связи словъ, привычныя выраженія, какъ бы ни были они написаны, слитно или раздѣльно. Только ужъ слова, произведенныя изъ такихъ связей словъ, суть нераздѣльныя слова: такъ произошли слова: *третьягодницшій*, *прошлогодній*, *поочередный*, *заморскій*, *особа*, *особенный* и т. д.

Примѣняя это къ обученію дѣтей родному языку, слѣдуетъ, мнѣ кажется, не только *заставлять ихъ вникать въ связи словъ, какъ связи словъ*, но для облегченія этого вниканія и *писать ихъ не слитно, а раздѣльно*, оговаривая, если будетъ нужно, навыкъ слитнаго написанія нѣкоторыхъ изъ нихъ именно только какъ навыкъ, а не какъ слѣдствіе отчетливаго размышленія или требованія самого языка: иначе придется безъ толку биться надъ объясненіями, почему связи предлога съ именемъ (*у дома*, *передъ домомъ*, *за домомъ*, *въ домѣ*) въ большей части случаевъ не суть нераздѣльныя слова.



Б.

Вниканіе въ смыслъ словъ и выраженій естественно соединяется съ вниканіемъ въ образованіе словъ, въ слова сродныя (*домъ*, *домикъ*, *домишка*, *домашній*, *домовый*, *домовой*) и сложныя (*домосѣдъ*, *домохозяинъ*, *домострой*).

Заставляя дѣтей вникать въ образованіе словъ Русскихъ, нельзя миновать двухъ трудностей: 1) превращенія звуковъ однихъ въ другіе, какіе замѣтны напр. въ словахъ *бѣгу* — *бѣжать*, другъ — друзья, мыслить — мышленіе, идётъ вмѣсто идетъ, село — сёлъ, звѣзда — звѣзды, свидѣтель вмѣсто свѣдѣтель, дитя вм. дѣтя и т. п.; 2) двойственнаго начала въ образованіи Русскихъ словъ, какъ напр. въ словахъ врагъ и ворогъ, плѣнъ и полонъ, превратить и переворотить, сужденный и суженый, невѣжда и невѣжа, надежда и надежа. Нельзя миновать этихъ трудностей, потому что отъ степени владѣнія ими будетъ зависѣть съ одной стороны свобода пониманія и употребленія производныхъ словъ, свобода правильнаго ихъ образованія самими дѣтьми, правильнаго владѣнія звуками языка, а съ другой — умѣнье отдѣлять слова, полныя жизненной силы, отъ тѣхъ, которыя надобно употреблять по необходимости, чутье народности языка, чутье, которое нашимъ дѣтямъ для жизни будетъ нужнѣе, чѣмъ было намъ. Какъ въ самомъ дѣлѣ не назвать это трудностями, непобѣдимыми для дѣтей, когда при изложеніи дѣла будетъ принята метода схоластическая, когда дѣтей станутъ заставлять выучивать цѣлыя страницы правилъ? Если же учитель оставитъ правила для самого себя, а ученику будетъ давать только поводъ всматриваться и

вдумываться въ явленія, наводить его самого на рѣшенія и остерегать отъ ошибокъ, объясняя ихъ примѣнительно къ его возрасту и понятіямъ, — тогда ученикъ преодолѣетъ всѣ трудности незамѣтно, усвоивъ ихъ простымъ человѣческимъ чутьемъ. Встрѣтилось напр. слово *ручной*; дитя само скажетъ, что оно происходитъ отъ *рука;* но если ему еще не объяснили, что переходъ *к* въ *ч* есть принадлежность производныхъ словъ, происходящихъ отъ коренныхъ съ *к*, то оно не скажетъ причины этой перемѣны: объяснить же ему легко, заставя его отгадать словъ двадцать этого рода, отъ какихъ они произошли (*скучный*, *докучливый*, *яблочный*, *звучный*, *привычный*, *вѣчный*, *зычный*, *волчокъ*, *дрючокъ*, *крючокъ*, *жучка*, *подбочениться*, *соскочить*, *значить*, *значенье*, *ополченье*, *попеченье*). Такъ изъ примѣровъ легко пойметъ дитя и о переходѣ *т* въ *ч* (*вертѣть верчу*, *хотѣть хочу*, *летѣть лечу*, *платить плачу*, *хлопотать хлопочу*, *свѣтъ свѣча*). Перебравъ такъ съ ученикомъ всѣ превращенья звуковъ и утвердя въ немъ ихъ разумѣнье повтореньемъ, можно быть смѣло увѣреннымъ, что ученикъ отмѣтитъ почти всякую ошибку въ образованіи слова, и самъ не составитъ производнаго слова неправильно. Тотъ же способъ легко примѣняется и къ отличенію двухъ формъ образованія слова, церковной и народной (*младость* и *молодость*): дайте ему разгадать, какъ будетъ по Русски *блато*, *глава*, *гладъ*, *гласъ*, *длато*, *злато*, *кладязь*, *млатъ*, *хладъ*, дайте разгадать такими примѣрами, какъ будетъ по Русски передѣлываться каждая изъ формъ церковнаго языка, и ученикъ овладѣетъ чутьемъ для отличія словъ народныхъ отъ ненародныхъ. Позже можно будетъ уже легко привести его и къ пониманію причинъ преобразованія звуковъ, на сколько онѣ вообще и дитяти въ особенности понятны.



## B.

Нельзя отвергнуть, что раздѣленіе словъ языка на разряды, различеніе такъ называемыхъ „частей рѣчи" основано, говоря вообще, на требованіи разума. Изъ этого однако не слѣдуетъ, что во всѣхъ языкахъ должны быть отдѣляемы непремѣнно однѣ и тѣ же части рѣчи. Разные языки и въ этомъ отношеніи представляютъ болѣе или менѣе рѣзкія особенности, взаимно ихъ отличающія. Такъ напр. въ Китайскомъ нельзя вовсе отличать частей рѣчи: одно и то же слово, смотря по своему положенію, можетъ равняться нашему и глаголу, и имени, и предлогу, и нарѣчію. Такъ знаемъ, что во многихъ языкахъ есть членъ, и что въ нѣкоторыхъ изъ нихъ этого члена прежде не было, какъ нѣтъ во многихъ и донынѣ*). Имѣя это въ виду, нѣтъ возможности, не только надобности держаться для каждаго языка одного и того же отдѣленія частей рѣчи — ни филологу при личныхъ изслѣдованіяхъ языка, ни учителю, учащему дѣтей: держаться надо не привычки, а разума. Особенно дѣтей, если только правда, что дѣтямъ должно разумно объяснять только то, что разумно объяснимо, особенно дѣтей нельзя пріучать къ такой искусственной раскладкѣ словъ по разрядамъ, по которой приходится складывать въ одну кучу слова разнородныя, ни по чему не сходныя, лишь бы только не было разрядовъ больше, чѣмъ отсчитано въ какихъ нибудь другихъ языкахъ. Пусть будетъ разрядовъ больше, лишь бы каждое слово могло быть отне-

---

*) Вотъ напр. какъ выражались древніе Французы безъ члена: Pro Deo amur et pro christian poblo et nostro commun salvament, d' ist di in avant in quant Deus savir (savoir) et podir (pouvoir) me dunat, si salvarai eo (je) eist meon fradre.

Вотъ какъ выражались безъ члена древніе Нѣмцы: Her was (war) hêroro (hehrere) man ferahes (Geistes) frôtoro (klügere).... или: Her was êo hêroro (hehrere) man ferahes (Geistes) frôtoro (klügere).... или: Her was êo

сено къ одному изъ нихъ естественно, разумомъ мыслящимъ, а не одною приневоленною памятью.

Вотъ почему, мнѣ кажется, позволителенъ вопросъ: точно ли годно принятое въ большей части грамматикъ распредѣленіе словъ Русскаго языка на разряды, на части рѣчи, и не слѣдуетъ ли его нѣсколько измѣнить, чтобы между прочимъ не затруднять и дѣтей при усвоеніи ими яснаго взгляда на разнообразіе Русскихъ словъ? Позволителенъ вопросъ; не непозволительно и сомнѣніе въ правильности обычнаго отдѣленія разрядовъ, а равно и принятіе такихъ разрядовъ словъ, которые обыкновенно смѣшиваются съ другими, — позволительно, разумѣется, подъ условіемъ возможности разумнаго оправданія предполагаемыхъ измѣненій. — На этомъ основаніи позволяю себѣ нѣсколько замѣчаній.

Прежде всего замѣчу, что нѣтъ никакой надобности причислять къ какому бы то ни было разряду словъ — тѣ изъ нихъ, которыя не безусловно, а случайно употребляются въ значеніи словъ этого разряда: нельзя причислять къ именамъ существительнымъ всѣхъ словъ только потому, что всѣ они могутъ употребляться въ значеніи существительныхъ; такъ же точно нельзя нарѣчій *выше*, *ниже* и т. п. засчитывать въ число предлоговъ, ни существительныхъ въ косвенныхъ падежахъ *утромъ*, *вечеромъ*, *зимою*, *путемъ-дорогою*, *водою*, *моремъ*, *разъ*, *разомъ*, *прыжкомъ* — въ число нарѣчій, ни глаголовъ *молчать*, *поди*, *трогайся*, *стой*, ни существительныхъ *горе*, *бѣда*, *ужасъ* — къ числу такъ называемыхъ междометій, и т. д. Иначе все можно перепутать, и напр. въ разрядъ такъ называемыхъ междометій поставить всякое слово, снабженное восклицательнымъ знакомъ. Тѣмъ менѣе возможно къ какому бы то ни было разряду словъ причислять связи двухъ, трехъ словъ: *по утру*, *подъ вечеръ*, *въ двое*, *въ тысячу разъ*, *на показъ*, *съ разу*, и т. д. — къ числу нарѣчій, *въ поперекъ*, *въ*



*длину*, *въ домъ*, *въ отношеніи*, *въ слѣдствіе* — къ числу пред-
логовъ, а *на конецъ*, *на послѣдокъ*, *на примѣръ*, *лишь только*
*бы*, *по этому*, *какъ то* — къ числу союзовъ. Иначе опять
можно все перепутать и цѣлыя предложенія считать то нарѣчі-
ями, то союзами, то предлогами, то — если ужь предложеніе не
подходитъ по совѣсти ни къ одной изъ этихъ частей рѣчи —
складывать въ просторную кладовую междометій.

За тѣмъ, кромѣ тѣхъ разрядовъ словъ, которые отличаются одинъ отъ другого довольно рѣзкими особенностями, надобно еще признать, какъ не принадлежащія ни къ одному изъ нихъ, отличающіяся особенными свойствами:

— *придаточныя частицы:* не, нѣ-, ни, же, -то, -либо, -ка, -ста (*придаточныя выраженія:* либо, нибудь, ни было, ни будетъ).

— *отрывочныя слова-выраженія:* нѣтъ, да, вотъ, вонъ, авось, вѣдь, вишь (видишь), дѣ, дѣскать, молъ, гътъ (говоритъ), съ, спасибо (*отрывочныя выраженія:* можетъ быть, вѣроятно, слѣдовательно, навѣрно).

Кромѣ того, думаю, при глаголахъ надобно отмѣтить осо-
бенную, неизмѣнную форму выраженія дѣйствія (*бухъ*, *толкъ*,
*вертъ*, *шасть*, *чебурахъ*, *ну*, *нуте*), которою замѣняются мно-
гія другія формы и которая принадлежитъ къ числу замѣча-
тельныхъ особенностей Русскаго языка вмѣстѣ съ употребленіемъ
формы повелительнаго наклоненія един. числа вмѣсто изъяви-
тельнаго всѣхъ лицъ и временъ (вотъ баринъ дай имъ денегъ, а
они и загуляй; кто что ни говори, а правда). Назовите эти
глагольныя формы *глагольными частицами*, *неизмѣняемыми*
*глаголами*, *глагольными первообразами* или какъ иначе, это
все равно, только отмѣтьте ихъ и дайте дѣтямъ замѣтить ихъ
употребленіе, какъ одно изъ необходимыхъ условій народнаго
склада рѣчи, никакъ не ставя ихъ въ разрядъ междометій,
которыхъ самое названіе, кажется, можетъ быть оставлено.

При разборѣ словъ надобно останавливаться, конечно не съ первыхъ уроковъ, а попозже, на тѣхъ маленькихъ словахъ, которыя обыкновенно называются частицами, съ начала на тѣхъ изъ нихъ, которыя употребляются при образованіи сродныхъ словъ — на предлогахъ и придаточныхъ частицахъ, а потомъ — на союзахъ и нарѣчіяхъ обстоятельственныхъ; а вмѣстѣ съ тѣмъ и на выраженіяхъ, въ которыхъ они употребляются. Оттѣнки ихъ значенія и употребленія легко узнаются дѣтьми посредствомъ упражненій отдѣльно для каждой изъ частицъ и для нѣсколькихъ вмѣстѣ. Эти упражненія не останутся безъ пользы и для развитія складности разсказа: дѣтямъ обыкновенно трудно складно говорить — именно потому, что имъ не достаетъ умѣнья управляться съ частицами. А что эти упражненія могутъ быть ведены не схоластично, доказательствомъ могутъ служить тѣ упражненія дѣтей 2-хъ и 3-хъ лѣтъ, которыми они сами себя учатъ употребленію частицъ одной за другою и выраженій, гдѣ онѣ употребляются, именно тѣхъ, которыя для нихъ болѣе задачны. Они ихъ вкладываютъ въ свою рѣчь къ стати и не къ стати, разговаривая и съ другими и сами съ собою. Помню живо, какъ одинъ изъ моихъ дѣтей возился со словомъ *впрочемъ:* что его ни спросишь, въ отвѣтѣ его непремѣнно будетъ *впрочемъ*; что самъ онъ ни спроситъ, и тутъ не обойдется безъ *впрочемъ*. Такіе пріемы легко можетъ употреблять и учитель, но разумѣется обдуманно, сообразно съ силами дѣтей, въ небольшихъ связяхъ словъ.

## Г.

При изученіи измѣненій словъ измѣняемыхъ, обыкновенно у насъ опираются на готовое знаніе дѣтей: учатъ ихъ склонять и спрягать только для того чтобы пріучить отличать отвлеченно значенія падежей и лицъ съ временами и наклоненіями; если же дитя, спрягая или склоняя, ошибется противъ требованій



языка, то учитель, поправляя его, ссылается на его же собственное знаніе, или же поправитъ его замѣчаніемъ: „говорится не такъ, а вотъ какъ“. Изъ этого исключается только то, что нужно для правописанія, напр. окончанія *аго* и *яго*, *ишь* и *ѣшь* и т. п. При этомъ дѣти привыкаютъ кое къ чему; но потомъ, поступая даже въ писатели, пишутъ: *щипишь*, *сыплишь*, *дремлятъ*, *колеблятъ*, *надѣятся*, *строютъ* и т. п. Естественны послѣ этого и догадки въ такомъ родѣ: говорится — *стоютъ*, *возютъ*, *носютъ*, *плотютъ*, слѣдовательно надобно писать — *стоешь*, *водешь*, *носешь*, *плотешь;* говорится — *ѣздіютъ*, слѣдовательно надобно писать — *ѣздіешь* и проч.

Такимъ образомъ изученіе измѣняемости словъ остается большею частью безъ пользы. Что таить: безполезное направленіе ученья даже защищается. Кто не знаетъ, почему грамматика Востокова не хороша, почему лучше ея всякая другая? „Трудно въ ней изложены склоненія и спряженія: есть чего побояться въ этомъ трудномъ, подробномъ изложеніи не ученику, а самому учителю“. Какъ же послѣ этого не предпочесть книжки, гдѣ склоненія и спряженія изложены легче, т. е. такой, которая, хоть и не даетъ никакого понятія о разнообразіи склоненій и спряженій и никакихъ существенныхъ правилъ, чтобы уклоняться отъ ошибокъ, но и не требуетъ ни отъ ученика, ни отъ учителя никакихъ усилій сообразительной памяти! Но вотъ вопросъ: что если бы учитель Русскаго языка, не оставаясь при увѣренности, что онъ, какъ Русскій, умѣетъ измѣнять Русскія слова при одной помощи своего здраваго смысла, захотѣлъ бы самъ вникнуть въ законы измѣняемости Русскихъ словъ, и, упростя себѣ самому ихъ пониманье, постарался бы еще болѣе упростить ихъ для своихъ учениковъ и научить учениковъ вникать въ нихъ и примѣнять ихъ: не могли ли бы тогда утвердиться ученики въ желаемомъ знаніи? Во всякомъ случаѣ, что нибудь изъ двухъ: или оставить учениковъ въ покоѣ отъ вся-

кой теоріи склоненій и спряженій и учить ихъ остерегаться ошибокъ навыкомъ, или, не довольствуясь этимъ, передать имъ разумѣніе основаній, по которымъ измѣняются Русскія слова. Первое, кажется, не совсѣмъ толково; а что касается до втораго средства, то чѣмъ тверже, думаю, будетъ разумѣніе коренныхъ законовъ измѣняемости словъ въ головѣ самого учителя, тѣмъ и ученику будетъ легче усвоить все нужное. Конечно, заставляя дѣтей вытверживать по книгѣ или хоть и безъ книги, съ живого слова учителя, разныя правила и исключенія въ подрядъ, можно потерять много времени — и совершенно напрасно; но не то выйдетъ, если дитя будетъ наводимо на пониманіе общей зависимости явленій отъ одной и той же причины посредствомъ упражненій, посредствомъ сравнительнаго соображенія явленій однородныхъ.

Есть впрочемъ въ этомъ дѣлѣ трудности, зависимыя не отъ методы изложенія дѣла учителемъ, а отъ самого пониманія дѣла, какъ вопроса науки.

Такъ отъ учителей опытныхъ и образованныхъ не разъ мнѣ случалось слышать, что отличеніе двухъ спряженій въ Русскомъ языкѣ — на *ешь* и *ишь* — не многому помогаетъ, помогаетъ тѣмъ менѣе, чѣмъ испорченнѣе выговоръ учащихся. Примѣры, прежде приведенные (*вврютъ, молютъ, колятъ, полятъ, дремлишь, пишишь*), указывающіе на выговоръ очень распространенный и въ образованномъ классѣ, оправдываютъ откровенное слово этихъ наставниковъ, и одни сами по себѣ заставляютъ подумать: не слѣдуетъ ли на Русскія спряженія взглянуть съ иной стороны? Требованія науки это подтверждаютъ. Какъ въ самомъ дѣлѣ согласиться, что глаголы *несу несъ нести, плету плелъ плести, тру теръ тереть, колюололъ колоть, пахну пахнулъ пахнуть, лижу лизалъ лизать, двигаю двигалъ двигать* принадлежатъ всѣ къ одному разряду по спряженію? Причисляются они и всѣ имъ подобные къ одному



и тому же спряженію только потому, что всѣ принимаютъ въ четырехъ изъ окончаній настоящаго времени изъявительнаго наклоненія *е* а не *и*, или, какъ обыкновенно говорится, имѣютъ *ешь* а не *ишь*. Но будто въ самомъ дѣлѣ только и есть важнаго въ глаголѣ, что настоящее время изъявительнаго наклоненія, и то безъ перваго лица единственнаго числа? Будто не такъ же важно и отношеніе между этимъ первымъ лицомъ и неопредѣленнымъ наклоненіемъ, между ними и причастіями? Кажется, такъ же. Внимательное разсмотрѣніе разнообразныхъ окончаній глагольныхъ формъ не можетъ, кажется, не навести на нѣкоторыя основныя условія, которыхъ пренебреженіе мѣшаетъ ясному взгляду на глаголы Русскіе. Въ числѣ этихъ основныхъ условій поставлены должны быть слѣдующія:

1. *Переходная смягчаемость* звуковъ, въ силу которой *б, п, в, м*, смягчаясь, превращаются въ *бл', пл', вл', мл'* (колеблю, ломлю, топлю, ловлю), *д* въ *ж* или *жд* и *т* въ *ч* или *щ* (бужу, стражду, верчу, ропчу или ропщу), *зд* и *зг* въ *жж* (собственно *жджь*), *ст* и *ск* въ *щ* (ѣжжу, брежжетъ, мщу, плещу), *г* и *з* въ *ж*, *х* и *с* въ *ш*, *к* и *ц* въ *ч* (рѣжу, пишу) и пр. Эта смягчаемость иногда отзывается и на начальныхъ согласныхъ (слать — шлю, гнать — жену). Она еще важна для насъ въ отношеніи къ правописанію: имѣя вмѣстѣ съ *а* и *у* буквы *я* и *ю*, мы привыкли только слоги съ *я* и съ *ю*, но не съ *а* и съ *у* считать мягкими, а слоги съ *а* и съ *у* только твердыми. Въ самомъ же дѣлѣ это не такъ: слоги *жа* и *жу*, *ча* и *чу*, *ша* и *шу*, *жда* и *жду*, *ща* и *щу* — такъ же мягки какъ *бля* и *блю*, какъ и слоги *дя* и *дю*, *тя* и *тю* и т. п., гдѣ господствуетъ смягчаемость непереходная. Эта смягчаемость не есть неизмѣнное условіе спряженія всякаго глагола, напротивъ появляется только въ нѣкоторыхъ случаяхъ, а въ нѣкоторыхъ другихъ неумѣстна. Такъ въ глаголѣ *двигать двигаю* переходъ *г* въ *ж* вовсе не возможенъ, (двигаю, -ешь, -етъ, -емъ, -ете, -ютъ, -й, -йте, -лъ, -авъ -аемъ,

-нъ), тогда какъ въ глаголѣ *двигать движу* замѣненіе *г* посредствомъ *ж* необходимо во всѣхъ лицахъ настоящаго времени изъявительнаго наклоненія, въ повелительномъ, въ причастіяхъ (движу, -ешь, -етъ, -емъ, -ете, -утъ, -и, -ите, -а, -ущій, -емый), и неумѣстно только въ неопредѣленномъ наклоненіи и въ причастіяхъ прошедшаго дѣйствительномъ и страдательномъ (двигать, двигалъ, двиганъ). Имѣя въ виду переходную смягчаемость согласныхъ и обычай писать *а* и *у* послѣ шипящихъ *ж*, *ч*, *ш*, *щ* — вмѣсто *я* и *ю*, легко понять разницу окончаній *ку*, *гу*, *ду*, *ту*, *су*, *зу*, и *чу*, *жу*, *шу*, *щу*: первыя — твердыя, вторыя — мягкія; легко и отличить по спряженію глаголы *волоку волочь*, *стерегу стеречь*, *плету плести*, *несу нести*, *грызу грызть*, *волочу волочить*, *сторожу сторожить*, *гложу глодать*, *хохочу*, *хохотать*, *пишу писать*, *пищу пищать* и т. п.

2. *Неполнота измѣненій* глагола, въ слѣдствіе которой нѣкоторыя формы въ нѣкоторыхъ глаголахъ вовсе не употребляются, избѣгаются, даже считаются неправильными. Такъ напр. допущены *хочу*, *хочешь*, *хочетъ*, а не *хочу*, *хотишь*, *хотитъ*, и вмѣстѣ съ тѣмъ *хотимъ*, *хотите*, *хотятъ*, а не *хочемъ*, *хочете*, *хочутъ*; допущены: *бѣгу*, *бѣгутъ*, и вмѣстѣ съ тѣмъ *бѣжишь*, *бѣжитъ*, *бѣжимъ*, *бѣжите*; *спать*, *спалъ*, *заспанъ*, и вмѣстѣ *сплю*, *спитъ*, *спятъ*; *ревѣть*, *ревѣлъ*, и вмѣстѣ *реву*, *реветъ*, *ревутъ* и т. д. Неполнота глагольныхъ формъ особенно чувствительна въ глаголахъ первообразныхъ, отъ которыхъ иногда употребительны только кое-какіе остатки, каковы напр. *сохъ*, *высохъ*, *поблекъ*, *померкъ*, *опѣсть*, *вонзу*, *стать*, *сталъ*, *дѣть*, *дѣлъ*, *увялъ*, *завялъ* и т. д. Неполнота эта впрочемъ относительная: многое, чего нѣтъ въ языкѣ книжномъ, что рѣдко по этому слышно и въ разговорномъ языкѣ высшаго общества, есть въ языкѣ народномъ и можетъ быть оттуда взято въ языкъ книжный. Неполнота измѣненій нѣкоторыхъ глаголовъ сдѣлалась у насъ въ грамматикѣ причиной



смѣшенія нѣсколькихъ глаголовъ въ одинъ, а это смѣшеніе глагольныхъ формъ разныхъ глаголовъ въ свою очередь препятствіемъ къ разумѣнію основныхъ условій спряженія. Изучать систему спряженій надобно не по неполнымъ глаголамъ, а по полнымъ.

3. Въ Русскихъ глаголахъ важно, для пониманія ихъ спряженія, обращать вниманіе на двойственность образованія формъ, въ силу которой однѣ изъ формъ сродны съ неопредѣленнымъ наклоненіемъ (причастія прошедшія дѣйствительныя), а другія сродны съ настоящимъ изъявительнаго наклоненія (причастія настоящія дѣйствительныя и страдательныя и повелительное наклоненіе). Къ тому, что внесено въ общія грамматическія сочиненія въ этомъ отношеніи, надобно прибавить замѣчаніе академика Я. К. Грота о томъ, что при разборѣ сродства глагольныхъ формъ надобно имѣть въ виду 3-е лицо множественнаго (утъ = ютъ, атъ = ятъ), опредѣляющее подвижность ударенія (молю̀, молитъ, мо̀лятъ, а̀лчу, алкать, а̀лчутъ). Съ тѣмъ вмѣстѣ, надобно разсматривать отдѣльно причастія страдательныя прошедшаго времени, не относя ихъ безусловно ни къ одной, ни къ другой половинѣ спряженія; потому что, хотя въ значительной части глаголовъ они образуются очень сходно съ неопредѣленнымъ наклоненіемъ (двигать двиганъ, двинуть двинутъ), но во многихъ другихъ требуютъ при образованіи того же смягченія, какъ и въ 1-мъ лицѣ настоящаго времени (носить ношу ношенъ, сидѣть сижу сиженъ). Кромѣ того нельзя не обратить вниманія на двѣ отдѣльныя формы этого причастія *нъ* и *тъ* (расколонъ расколотъ, прибранъ прибрать).

Эти обстоятельства и нѣкоторыя другія подобныя заставляютъ распредѣлить Русскіе глаголы по спряженію по крайней мѣрѣ на 4 разряда.

1. На первомъ мѣстѣ можно поставить тѣ глаголы, которые, по образованію принадлежа къ позднѣйшему періоду, за

основнымъ созвучіемъ, выражающимъ общую идею глагола, имѣютъ прибавочную постоянную гласную — одни *а* или *я*, другіе *ѣ*, напр. дѣл*а*-ть дѣл*а*-ю, двиг*а*-ть двиг*а*-ю, мѣря-ть мѣряю, наполня-ть наполня-ю, им*ѣ*ть им*ѣ*ю, красн*ѣ*ть красн*ѣ*ю. Вслѣдствіе постояннаго употребленія прибавочной гласной, во всѣхъ формахъ глагола одной и той же, спряженіе этихъ глаголовъ очень просто. Тутъ между прочимъ замѣчательно, что если коренная окончательная согласная употребляется мягкая, вмѣсто твердой, то она уже остается постоянно; такъ напр. въ глаголѣ *стращать* основное глагольное созвучіе *страст* возможно только въ мягкомъ видѣ *стращ*.

2. Отъ этихъ глаголовъ отличаются рѣзко тѣ глаголы съ прибавочной *а* передъ *ть* въ неопредѣленномъ наклоненіи, которые употребляютъ это *а* только въ нѣкоторыхъ глагольныхъ формахъ, а не во всѣхъ; такъ наприм. въ глаголѣ *орать*, причастія прошедшія образованы съ помощію этого *а*: *оралъ, оравъ, оранъ;* но его нѣтъ въ *орю́, брешь, бретъ, бремъ, брете, брютъ, бря, брющій, орѝ, орите, бремый*. Если бы глаголъ спрягался по образцу глаголовъ 1-го разряда, то въ немъ было бы вмѣсто *орю, орешь* и т. д. — *ораю, ораешь* и т. д. Другая особенность этихъ глаголовъ та, что окончательная согласная основного созвучія передъ окончаніями настоящаго времени и съ ними сродными всегда смягчается, что и выражается посредствомъ перемѣны: *г, д, з* въ *ж*, — *к, т, с* въ *ш*, — *зг* и *зд* въ *жж*, — *ск* и *ст* въ *щ*, а *б, в, м, п* въ *бл', вл', мл', пл'*, (дви*г*ать дви*ж*у, гло*д*ать гло*ж*у, ли*з*ать ли*ж*у, ска*к*ать ска*ч*у, хлопо*т*ать хлопо*ч*у, пи*с*ать пи*ш*у, бры*зг*ать бры*жж*у, сви*ст*ать сви*щ*у, ры*ск*ать ры*щ*у, коле*б*ать коле*бл*ю, тре*п*ать тре*пл*ю). Замѣтимъ также, что въ этомъ разрядѣ вовсе нѣтъ глаголовъ съ постоянно смягченною согласною.

3. Съ этими глаголами сходны, но не во всемъ, тѣ глаголы, которые въ неопредѣленномъ наклоненіи передъ *ть* имѣютъ *ѣ*



или *и*. Они сходны тѣмъ, что въ спряженіи требуютъ такого же смягченія окончательной согласной; но требуютъ его не во всѣхъ тѣхъ случаяхъ, гдѣ глаголы 2-го разряда, а только въ 1-мъ лицѣ единственнаго числа настоящаго времени и въ причастіи страдательномъ прошедшемъ: са*д*ить са*ж*у са*ж*енъ, во*з*ить во*ж*у во*ж*енъ, вер*т*ѣть вер*ч*у вер*ч*енъ, ко*с*ить ко*ш*у ко*ш*енъ, боро*зд*ить боро*жж*у боро*жж*енъ, и*ст*ить и*щ*у и*щ*енъ, лю*б*ить лю*бл*ю лю*бл*енъ, то*п*ить то*пл*ю то*пл*енъ, ло*в*ить ло*вл*ю ло*вл*енъ. Въ этомъ разрядѣ есть много глаголовъ съ постоянно смягченною согласною *ж, ч, ш, щ* вмѣсто *г, д, з, к, т, с, сг, ск, ст;* и всѣ они вмѣсто *ѣ* имѣютъ *а:* дро*ж*ать дро*ж*у, кри*ч*ать кри*ч*у, ды*ш*ать ды*ш*у, тре*щ*ать тре*щ*у.

4. Отъ всѣхъ глаголовъ этихъ трехъ разрядовъ особенными чертами отличаются глаголы первообразные, которыхъ сравнительно очень немного. Главная ихъ особенность та, что они въ 1-мъ лицѣ настоящаго времени имѣютъ окончательную согласную твердую и за тѣмъ *у*. Глаголъ *орать ору* очень сходенъ съ глаголомъ *орать орю*: но употребленіе въ одномъ *орю*, въ другомъ *ору* рѣзко ихъ отличаетъ: *орать ору* своимъ *у* доказываетъ, что его мѣсто въ этомъ 4-мъ разрядѣ рядомъ съ глаголами *рвать рву, лгать лгу, ткать тку, врать вру, брать беру, тереть тру, несть = нести несу, везть = везти везу, плесть = плести плету, гресть = грести гребу, печь пеку, стеречь стерегу, жать жну*. Переходное смягченіе согласной возможно только для тѣхъ изъ нихъ, которые имѣютъ *г* или *к*, и возможно только передъ *е* — *пеку печетъ, стерегу стережетъ*, — да передъ окончаніемъ неопредѣленнаго наклоненія, гдѣ окончательное *г* или *к* съ *ть* сливаются въ *чь* — *печь пеку, стеречь стерегу, течь теку, влечь влеку, беречь берегу, мочь могу, лечь лягу*. Съ этими глаголами смѣшиваются глаголы на *нуть ну: сохнуть сохну, двинуть двину, рвануть рвану* и пр., которые даже и по этому смѣшенію ихъ, да и

по другимъ признакамъ должны быть отнесены къ тому же разряду.

Для сравнительнаго показанія разницы этихъ четырехъ разрядовъ привожу образецъ спряженія нѣкоторыхъ изъ нихъ съ одинаковымъ окончаніемъ основного созвучія:

| | 1. | 2. | 3. | 4. |
|---|---|---|---|---|
| *Основ. созвучіе.* | плет | мет | верт | плет |
| *Неопр. накл.* | заплет*ать* | ме*тать* | вер*тѣть* | плес*ти* |
| *Наст. изъяв.* | заплет*аю* | мечу | верчу | пле*ту* |
| | -таешь | -чешь | -*т*ишь | -*те*шь |
| | -таетъ | -четъ | -*т*итъ | -*те*тъ |
| | -таемъ | -чемъ | -*т*имъ | -*те*мъ |
| | -таете | -чете | -*т*ите | -*те*те |
| | -таютъ | -чутъ | -*тя*тъ | -*ту*тъ |
| *Прич. наст. дѣйст.* | -тая.-тающій | -ча,-чущій | -*тя*,-*тя*щій | -*тя*,-*ту*щій |
| » » *стр.* | -таемый | -чемый | (-*ти*мый) | (-*то*мый) |
| » *прош. дѣйст.* | -талъ | -*та*лъ | -*тѣ*лъ | пле*л*ъ |
| » » *стр.* | -танъ | -ченъ | -ченъ | -*те*нъ |
| *Повел.* | -тай, -тайте | -чи, -чите | -*ти*, -*ти*те | -*ти*, -*ти*те. |

Чтобы опредѣлить, къ какому изъ этихъ разрядовъ принадлежитъ глаголъ, довольно знать неопредѣленное наклоненіе и 1-е лице единственнаго настоящаго; напр.

— сбрасывать сбрасываю: *а* есть въ обѣихъ формахъ, такъ же какъ *ѣ* въ индевѣть индев*ѣ*ю, слѣд. глаголъ этотъ 1-го разряда.

— колоть колю: нѣтъ повторяющейся гласной и есть *ю* (лю), а не *у* (лу), слѣд. глаголъ этотъ принадлежитъ ко 2-му или къ 3-му разряду; но передъ *ть* нѣтъ ни *ѣ*, ни *и*, ни *а* передъ шипящей. слѣд. онъ не 3-го, а 2-го разряда.

— воевать воюю. торговать торгую: повторяющейся гласной нѣтъ, есть *ю* а не *у*, а передъ *ть* есть *а* не послѣ шипящей, слѣд. глаголы эти 2-го разряда.

Нельзя сказать, что всѣ глаголы каждаго изъ этихъ разрядовъ спрягаются совершенно одинаково: есть кое-какія



особенности, принадлежащія исключительно только нѣкоторымъ изъ нихъ; но это не уничтожаетъ общаго отличія одного разряда отъ другого, ни характеристическихъ особенностей каждаго.

Чтобы хоть нѣсколько объяснить, какъ можно, при помощи подобнаго изученія глаголовъ, остерегаться отъ ошибокъ, разберу нѣкоторыя изъ вышеприпомянутыхъ.

— Почему нельзя сказать *щипишь*, и какъ надо сказать? — Глаголъ *щипать*, *щиплю*, при вставной *а* только въ формахъ сродныхъ съ неопред. наклоненіемъ, требуетъ смягченія *п* въ *пл* во всѣхъ формахъ настоящаго и съ ними сродныхъ, а вмѣстѣ съ тѣмъ и вставку *е*, а не *и*; слѣдовательно будетъ: *щиплю*, *щиплетъ*, *щиплютъ*, *щиплющій*, *щиплемый*. *Щипишь* могло бы быть только отъ *щипѣть* или *щипить*, а такихъ формъ нѣтъ.

— Почему нельзя сказать *сыплишь*, и какъ сказать? — Неопред. накл. *сыпать*, 1-е лице ед. ч. настоящаго *сыплю*. Ясно, что глаголъ 2-го разряда, и именно со вставкою *а* за твердою согласною, а эти глаголы принимаютъ *е*, а не *и*: сыплешь. Было бы возможно *сыплишь* только отъ глагола *сыплить* или *сыплѣть*; но такихъ глаголовъ нѣтъ, и отъ коренного созвучія *сып* они невозможны, потому что губныя (п, б, в, м) не смягчаются передъ *и* и *ѣ* въ неопред. наклоненіи, а только въ повелительномъ. Поэтому же неправильно и *дремлятъ*, *колеблятъ*; надо сказать: *дремлютъ*, *колеблютъ*.

— Почему нельзя сказать: они надѣятся, а надобно сказать: надѣются? — Глаголъ *надѣюсь надѣяться* принадлежитъ къ тому же отдѣлу 2-го разряда, какъ и глаголы *вѣять*, *сѣять*, *маять*, *лаять*, въ которыхъ передъ *я* стоитъ *а* или *ѣ* и которые принимаютъ *е*, а не *и*: *вѣетъ*, *лелѣетъ*, равно и въ 3-мъ лицѣ множ. имѣютъ *ю*, а не *я*: *вѣютъ*, *лелѣютъ*, *сѣютъ*, *надѣются*.

Не останавливаюсь на разборѣ видовъ глаголовъ: послѣ

того, что сдѣлано Востоковымъ и Павскимъ, едва ли можно сдѣлать что нибудь новое, развѣ только упростить изложеніе въ педагогическомъ отношеніи и примѣнить къ обученію дѣтей. Впрочемъ, основою дѣленія глаголовъ въ отношеніи къ видамъ, мнѣ кажется, должно быть все-таки различеніе времени: одни глаголы имѣютъ настоящее (*сижу*, *лежу*), другіе вмѣсто настоящаго будущее (*сяду*, *лягу*). Въ послѣднихъ невозможно будущее сложное (*буду сѣсть*, *буду лечь* — безсмыслица). Въ первыхъ оно нужно, но не для всѣхъ всегда одинаково. Дѣти Русскія, начиная ученье, уже умѣютъ правильно отличать виды по употребленію, умѣютъ чувствовать ошибки ихъ употребленія, если только не испортили своего чутья разговорами съ людьми, говорящими неправильно. Развить сознательное пониманіе видовъ глаголовъ въ дѣтяхъ, кажется всего лучше посредствомъ упражненій, опираясь на основномъ отличіи значенія формы настоящаго времени.

## Д.

Говорить о склоненіяхъ было бы вовсе не къ стати, потому что они разобраны довольно хорошо во всѣхъ главныхъ грамматическихъ сочиненіяхъ; было бы не къ стати, если бы съ изученіемъ ихъ не связаны были кое-какія привычки правописанія. Нѣкоторыя изъ нихъ образовались по такимъ правиламъ, которыя вмѣсто того, чтобы вести къ разумѣнію языка Русскаго, только путаютъ и вмѣсто разума требуютъ отъ человѣка слѣпого навыка.

Таковы между прочими правилами тѣ, которыя касаются отличенія твердыхъ слоговъ отъ мягкихъ. Существительныя женскія на ь всѣ считаются мягкаго окончанія (тѣнь, сыпь, лазурь, рожь, ночь, вещь). Существительныя и прилагательныя мужескія считаются мягкаго окончанія и пишутся съ ь только тѣ, которыхъ послѣдняя согласная не есть шипящая (*ж*, *ч*, *ш*,



*щ*). Эти же, съ окончаніемъ шипящимъ, съ тѣмъ же конечнымъ звукомъ какъ *ночь*, *вещь*, считаются твердыми и пишутся съ ъ, а не съ ь: *ножъ*, *пригожъ*, *царевичъ*, *могучъ*, *пріемышъ*, *лещъ*, *прыщъ*. Почему? Потому дѣ, что склоняются по твердому склоненію: *пажъ пажа пажу*, *лещъ леща лещу*. Будто же въ самомъ дѣлѣ они склоняются по твердому склоненію, какъ *домъ*, *городъ*, *порогъ*? Въ ихъ измѣненіи по падежамъ всѣ признаки мягкаго склоненія: *пріемышь*, *пріемышемъ*, а не *пріемышомъ*, *пріемышей*, а не *пріемышовъ*; если же въ нѣкоторыхъ *е* и выговаривается какъ *о* (ножомъ), то все-таки изучающему языкъ надо узнать, что это *о* только замѣняетъ *е*, такъ же какъ въ „поетъ" выговаривается јо вмѣсто је по требованію ударенія. „Но въ пріемыш*а* пріемыш*у* есть *а*, *у* — знаки твердаго окончанія". Почему твердаго окончанія? Развѣ могутъ быть употреблены *я*, *ю* какъ знаки мягкаго окончанія? Развѣ *ржа*, *межа*, *верша*, *туча*, *предтеча* — не принадлежатъ къ существительнымъ мягкаго окончанія? И развѣ винительный ед. у нихъ не *ржу*, *межу*, *вершу*, *тучу*, *предтечу*? И развѣ шипящія согласныя *ж*, *ч*, *ш*, *щ* могутъ быть твердыми? Не надо забывать, какъ писали наши лучшіе знатоки родного языка Ломоносовъ, Карамзинъ, Востоковъ (пока не побѣжденъ былъ вновь заведеннымъ обычаемъ). Развѣ они допускали въ словахъ *царевичъ*, *правежъ*, *барышъ* и т. п. букву ъ? — Нѣтъ. Откуда же вошелъ, кѣмъ введенъ этотъ новый обычай? Силой ошибки одного очень почтеннаго грамматика, по руководствамъ котораго учились многія поколѣнія, начиная съ 1820-хъ годовъ. И послѣ того еще говорятъ, что онъ не произвелъ вліянія. Его вліяніе велико и до сихъ поръ: это очевидно даже и по ъ-у. Онъ побѣдилъ Востокова; онъ повелъ за собою многихъ другихъ изслѣдователей языка; онъ заставилъ себя слушаться такъ, что новые писатели и учители, конечно не всѣ, но очень многіе, даже не захотятъ выслушивать причинъ, почему надобно писать

ѣ, а не ѣ послѣ шипящихъ. Если бы не было этого могучаго вліянія, то и доселѣ никто бы не вздумалъ повторять стараго обычая Бѣлорусскихъ грамматиковъ. Конечно, можно писать какъ угодно, можно совсѣмъ не писать ни ѣ, ни ѣ; но лишь бы написаніемъ не мѣшать понимать законовъ языка и, защищая его, не толковать дѣтямъ этихъ законовъ неправильно. Чѣмъ виноваты тутъ дѣти?

Въ отношеніи къ склоненіямъ есть еще важный вопросъ: подчиняются ли правиламъ склоненія Русскаго тѣ слова иностранныя, которыя вошли въ Русскій языкъ, или же они остаются неизмѣнными? Вообще говоря, подчиняются; а за тѣмъ есть исключенія, опредѣляемыя — модой. Русскій человѣкъ, незнающій этой моды, ихъ склоняетъ, говоритъ *безъ пальта*, *въ пальтѣ*, *подъ пальтомъ*, а мода надъ нимъ смѣется. Что эта мода — законодательное собраніе по части языка, что ли? Или только мода, которая защищаетъ сегоднешнее и смѣется надъ вчерашнимъ? Но противъ моды говорить опасно. Да и не нужно; можно обождать: раньше или позже она и сама противъ себя скажетъ.

---

## 3.

Вниканіе въ слова и въ отдѣльныя выраженія, ихъ значеніе и образованіе, ихъ употребленіе въ разныхъ формахъ, въ условія ихъ написанія должно составлять содержаніе перваго ряда уроковъ. Второй рядъ уроковъ, важный не менѣе перваго, долженъ быть посвященъ такому же разбору связей словъ и выраженій. Начиная эти уроки, дѣти уже хорошо знаютъ, что такое выраженіе, какъ всякое понятное соединеніе двухъ или нѣсколькихъ словъ, понимая, что нерѣдко и одно слово имѣетъ значеніе выраженія, даже какъ особенная часть рѣчи; но при разборѣ словъ они обращали вниманіе на выраженія только отдѣльно. Теперь они должны всматриваться въ нихъ, какъ въ части связной рѣчи. Ихъ и прежде останавливали отъ ошибокъ при соединеніи словъ и выраженій; но только останавливали, не объясняя причинъ: теперь ихъ должно посвятить въ разумѣніе причинъ.

При вниканіи въ строй связей словъ вниманіе дѣтей должно быть обращаемо:

*а*) на соотвѣтствіе выраженій съ мыслію, и при этомъ на пропуски тѣхъ словъ и выраженій, которыхъ отсутствіе не мѣшаетъ ясности пониманія смысла, и на оттѣненіе и соединеніе словъ и выраженій частицами или же добавочными выраженіями;

*б*) на соблюденіе правильнаго сочетанія словъ, и при этомъ на способы выраженія чисто Русскіе и живые;

*в*) на расположеніе словъ по требованіямъ духа языка и его гармоніи.

Все это составитъ — ученіе о связной рѣчи, которое естественно должно раздѣлиться, такъ же какъ и изученіе словъ, на двѣ части:

— 1) на изученіе значенія и внутренняго строя выраженій.

— 2) на изученіе формъ ихъ взаимнаго соотношенія.

Передъ вниманіемъ дитяти отдѣлились:

— *выраженія именныя*, въ которыхъ соединены имена существительныя или числительныя и мѣстоименія съ прилагательными или же имена съ именами (*Балтійское море, министерство иностранныхъ дѣлъ, каѳедра исторіи и литературы Славянскихъ нарѣчій*);

— *выраженія глагольныя*, въ которыхъ соединены глаголы съ глаголами, съ именами, съ нарѣчіями (*Пойди принеси, дай отвѣдать, пусть его пишетъ, чуръ не трогать, ливмя льетъ*).

— *выраженія частичныя* (*хоть куда, ни за что, не тутъ-то — не тутъ-то, море не горитъ, — авось ли, ей-ей*).

Виканіе въ эти разныя выраженія должно быть дѣлаемо съ двоякою цѣлію:

а) съ тѣмъ, чтобы дѣти пріучались понимать ясно подлинное значеніе каждаго и, на сколько возможно, замѣнять одно другимъ, сходнымъ по смыслу (напр.: *я думаю = мнѣ думается = мнѣ кажется = по моему мнѣнію = по моему понятію = по моимъ соображеніямъ*; — или же: *я долженъ сказать = мнѣ надобно сказать = мнѣ слѣдуетъ сказать*; — или же: *быть грому великому = будетъ сильный громъ = навѣрно сильно загремитъ*); при этомъ естественно пріучаться отличать выраженія чисто Русскія отъ искуственныхъ: *у меня есть* вмѣсто *я имѣю*, *у меня нѣтъ* вмѣсто *я не имѣю* и т. д.



б) съ тѣмъ, чтобы узнавать правила сочетанія словъ и управленія словъ.

И то и другое представляетъ въ Русскомъ языкѣ свои важныя особенности: на эти-то особенности и надобно обращать вниманіе дѣтей.

Съ первыхъ уроковъ учитель долженъ занять вниманіе дѣтей тѣмъ и другимъ и постепенно перебрать разные роды сочетанія словъ въ выраженіяхъ такъ, чтобы въ умахъ дѣтей они запечатлѣлись сознательно.

Не для чего останавливаться на томъ, что всякой Русской головѣ и безъ науки такъ же хорошо извѣстно, какъ то, что ходятъ люди не руками, а ногами, напр. о томъ, что множественное существительнаго сочетается съ множественнымъ глагола и т. д.

Надо напротивъ остановиться на отличительныхъ формахъ Русскаго языка:

— Въ отношеніи къ *роду* надобно отмѣтить, что каждое слово и каждое выраженіе, принимаемое въ мысли какъ существительное, есть средняго рода.

— Въ отношеніи къ *числу* надобно отмѣтить: — равносиль-
ность единственнаго въ выраженіяхъ *есть люди, есть деньги,*
*есть книги* съ множественнымъ въ выраженіяхъ *были* или *будутъ*
*люди, деньги, книги*, при постоянномъ употребленіи единствен-
наго въ среднемъ родѣ съ отрицаніемъ: *нѣтъ, не было и не*
*будетъ, людей, денегъ, книгъ*; — такое же постоянное употре-
бленіе единственнаго въ среднемъ родѣ въ выраженіяхъ: *про-*
*ходитъ, прошло, пройдетъ полчаса, три часа, полтора*
*года, пять лѣтъ съ половиною* и т. п.; а вмѣстѣ съ тѣмъ по-
стоянное употребленіе множественнаго въ выраженіяхъ: *осталь-*
*ные полчаса, полгода, три часа, три года прошли, се-*
*меро одного не ждутъ*. Не менѣе самостоятельны выраженія:
21 рубль, 21 копѣйк*а*, 22, 23, 24 рубл*я*, 22, 23, 24 копѣйк*и*,
25, 26 рубл*ей*, копѣ*екъ*. Тутъ вопросъ, что правильнѣе: *два,*

*три, четыре Венгерскихъ гусара*, или *два Венгерскіе гусара*, *двѣ, три, четыре толстыхъ книги* или *двѣ толстыя книги*? По моему мнѣнію, правильно то и другое: два Венгерскихъ гусара, двѣ толстыхъ книги то же, что два гусара (изъ) Венгерскихъ, двѣ книги (изъ) толстыхъ; два Венгерскіе гусара, двѣ толстыя книги то же, что два гусара (, что) Венгерскіе, двѣ книги (, что) толстыя.

— Въ отношеніи къ *падежу* надобно отмѣтить: — употребленіе дательнаго какъ будто вмѣсто родительнаго въ выраженіяхъ: *отецъ, мать, братъ, дядя, начальникъ, товарищъ ему, имъ, конецъ дѣлу, роспись товарамъ, утѣшеніе, горе, подпора роднымъ, благо тому* (вообще на употребленіе дательнаго падежа надобно обратить особое вниманіе дѣтей, какъ на одну изъ важныхъ особенностей Русскаго языка); — употребленіе родительнаго послѣ отрицанія: *не вижу солнца*; — различіе родительнаго отъ винительнаго въ выраженіяхъ *принести воду* и *принести воды, занять деньги* и *занять денегъ;* также — *не писать письмо* и *не писать письма* (не стану, не буду, не намѣренъ писать); — употребленіе родительнаго въ выраженіяхъ *начитатся книгъ, заслушаться музыки, ждать случая, просить прощенья, лишить* и *лишиться имѣнія, власти*; — употребленіе творительнаго въ выраженіяхъ *владѣть, управлять, повелѣвать людьми, царствомъ, собою, тайною, судьбою, записаться больнымъ* и т. п.; — различіе винительнаго и творительнаго въ выраженіяхъ *повернуть голову* и *головою, бросать деньги* и *деньгами, вертѣть палку* и *палкою*; — различіе дательнаго и творительнаго въ выраженіяхъ *быть здорову* и *здоровымъ*.

— Въ отношеніи къ *лицу* замѣчательна — народность употребленія оборота *я съ вами, вы со мною, мы съ вами*, вмѣсто *вы и я, ты съ нимъ, онъ съ тобою*, вмѣсто *ты и онъ* (*я и ты пойдемъ, ты и онъ пойдете* въ нераздѣльномъ выраженіи по-



Русски невозможны, искуственны, а развѣ раздѣльно *мы пойдемъ двое, я да ты; вы двое пойдете, ты да онъ*).

— Въ отношеніи къ *времени* замѣчательна — связность прошедшаго совершеннаго съ настоящимъ: *рѣчка течетъ тихо и пала разомъ со скалы въ озеро; тучи заволокли все небо = тучи покрываютъ все небо.*

— Въ отношеніи къ *глагольному управленію* — употребленіе глаголовъ вспомогательныхъ *быть, стать, дать, давать, взять, сбираться, начать.*

— Въ отношеніи къ *предложному управленію* надобно замѣтить: — значеніе предлоговъ отдѣльныхъ (за кого и за кѣмъ), глаголовъ непредложныхъ, требующихъ за собою предложнаго управленія (писать *къ* кому, взять *съ* кого) и глаголовъ предложныхъ (*взыскать съ* кого или *на* комъ, *взвести, всклепать на* кого).

Разсматривая эти и другія столь же важныя особенности Русскаго словосочетанія, разумѣется, всегда при разборѣ читаемыхъ статей, ученики должны дѣлать упражненія по задачамъ учителя, придумывая выраженія, подобныя тѣмъ, на которыя обращено ихъ вниманіе учителемъ.

Вотъ когда учитель долженъ занять учениковъ разборомъ предложеній, какъ такихъ выраженій, въ которыхъ есть глаголъ управляющій и которыми выражается та или другая мысль, имѣвшаяся въ виду у того, кто говоритъ. При этомъ ученикамъ, уже прежде перебравшимъ много разнородныхъ выраженій, легко будетъ понять различіе нѣсколькихъ одинаково важныхъ формъ предложенія, понять, что, хотя предметъ мысли, высказываемой въ предложеніи, обыкновенно выражается въ немъ прямо или косвенно (*я долженъ былъ читать = мнѣ должно было читать, съѣхались гости во множествѣ = съѣхалось множество гостей, мы не были дома = насъ не было дома*), но нерѣдко только подразумѣвается (*говорятъ, говорили, ска-*

*жутъ, глядѣть было жалко, что и говорить*), а иногда же и не подразумѣвается (*вотъ и свѣтаетъ, стемнѣло, теперь ужъ поздно, такъ и быть*).

При разборѣ связей выраженій, мнѣ кажется, не къ чему терять много времени на разбиванье ихъ на грамматическія предложенія. Гораздо полезнѣе отдѣлять логическія понятія. Такъ напр. въ пословицѣ *сыта ли не сыта — всегда весела, пьяна ли не пьяна — всегда плясея* — видны четыре понятія, изъ которыхъ два неопредѣленныя: *сыта ли не сыта* и *пьяна ли не пьяна*, — и можно пожалуй отдѣлить 6 или даже и 8 предложеній; но къ чему это поведетъ? Такъ одно нераздѣльно-цѣльное выраженіе мысли видится въ стихахъ старинной пѣсни:

У насъ кто на морѣ не бывалъ,
Морской волны не видалъ,
Не видалъ дѣла ратнаго, человѣка кроваваго,
Отъ желанья тѣ Богу не маливались.

Тутъ два понятія о морякахъ и о воинахъ сопоставлены какъ равныя съ третьимъ о молящихся усердно Богу — въ отрицательной формѣ: разбивается это сложное выраженіе на 5 предложеній, изъ которыхъ 4 явятся какъ равносильныя; но къ чему это приведетъ?

Нерѣдко встрѣтится при разборѣ такое сочетаніе выраженій, что къ одному главному, къ предложенію, выражающему основную мысль, прибавлено будетъ нѣсколько выраженій, такъ или иначе оттѣняющихъ его выразительность. Вниманіе дѣтей должно быть пріучаемо вникать въ смыслъ рѣчи такъ, чтобы главное не казалось прибавочнымъ и прибавочное главнымъ. Читается стихъ *Богъ вѣсть, увидимся ль когда:* онъ и долженъ быть понятъ какъ есть, т. е. какъ равносильный выраженію: *не придется намъ, можетъ быть, и увидѣться* или *можетъ быть, мы уже никогда и не увидимся*. Главная мысль о сомнительности свиданія; выраженія *Богъ вѣсть* и *можетъ быть* только оттѣняютъ выразительность главнаго предложенія, и сами могутъ быть разсматриваемы вовсе не какъ предложенія.



Повторю опять: исключительное изученіе связей словъ по грамматическимъ предложеніямъ не очень важно. Не важно оно по отношенію къ мысли: — 1) потому что одна и та же мысль можетъ быть высказана и однимъ предложеніемъ и нѣсколькими; если же это не мысль, а только добавочное представленіе, то не только цѣльнымъ предложеніемъ, но и частью предложенія (выраженія *стоитъ объ этомъ подумать* и *тутъ есть о чемъ подумать* равносильны по мысли, а между тѣмъ второе разложить легко на два предложенія; *такъ вы этому не вѣрите* и *выходитъ, что вы этому не вѣрите*, такъ же равносильны и даютъ поводъ такой же игрушкѣ); — 2) потому что, разбирая связную рѣчь по предложеніямъ, нерѣдко придется отдать первенство предложенію, по мысли вовсе не главному, и черезъ это затемнить значеніе главнаго (напр. въ отвѣтѣ на вопросъ *сколько часовъ*, — *я думаю, что теперь около трехъ*, главное по формѣ есть *я думаю*, а главное по мысли напротивъ *теперь около трехъ*, почти такъ же какъ и въ отвѣтѣ: *теперь, думаю, около трехъ* = *теперь, кажется, около трехъ* = *теперь, можетъ быть, около трехъ*). Не важно изученіе связей словъ по предложеніямъ и въ отношеніи къ языку, потому что разборъ грамматическихъ предложеній, только какъ предложеній, подчиняетъ взглядъ на свойства языка отвлеченнымъ требованіямъ внѣшней формалистики, по которымъ всякая особенность строя выраженія есть скорѣе недостатокъ, чѣмъ достоинство.

Тѣмъ не менѣе отдѣлять логически главныя выраженія, вникать въ тѣ основныя связи словъ или выраженій, которыми изображаются основныя мысли, не только полезно, но и необходимо — именно съ тѣмъ, чтобы вникать въ мысли, какъ безотносительно къ формѣ, въ которой та или другая мысль выра-

жается, такъ и съ объясненіемъ самой формы выраженія, чтобы заставить дѣтскій умъ оцѣнять форму. Въ томъ и другомъ случаѣ надо припоминать для сравненія и поясненія другія формы, которыя могутъ быть употреблены для словнаго изображенія той же мысли.

При этомъ разборѣ необходимо останавливать вниманіе дѣтей:

— а) на тѣхъ формахъ, въ которыхъ можетъ быть употребленъ глаголъ правящій, между прочимъ на употребленіи неопредѣленнаго и повелительнаго, равно какъ и глагольнаго первообраза (на Волгѣ *жить* ворами *слыть*; — тотъ *стой* одинъ передъ грозою;—*хвать* объ порогъ задѣлъ ногою и растянулся во весь ростъ).

— б) на тѣхъ формахъ, въ которыхъ можетъ быть употребленъ глаголъ неправящій, на причастіяхъ и дѣепричастіяхъ. Тутъ важно между прочимъ употребленіе дѣепричастій независимо отъ предмета мысли (*ходя* много, можно устать;—*теряя* время по пустому, не трудно жизнію скучать). Важно также употребленіе дѣепричастія съ глаголомъ быть (*господа были еще не вставши изъ-за стола, когда къ нимъ пріѣхали гости*).

— в) на пропускахъ словъ и выраженій (*Куда вы? — Гдѣ бъ намъ, воронъ, пообѣдать? — Да. — Нѣтъ. — Въ самомъ дѣлѣ*.

— г) на *логическомъ расположеніи* словъ, особенно важномъ въ выраженіяхъ вопросительныхъ и отвѣтныхъ (*Будете ли вы дома? Буду. — Дома ли вы будете? Буду дома. — Вы что ли будете дома? Да, я*).

— д) на гармоническое расположеніе словъ, требующее избѣжанія сочетаній іотированныхъ гласныхъ (между *Азіею и Европою*), повторенія одного и того же слога и слова и т. д.

Все это — скажутъ — хорошо и не ново; но какъ въ это хорошее попало *господа были не вставши*? Какъ можно считать эту дикую постановку мысли одною изъ особенностей Русскаго словосочетанія и еще передавать ее дѣтямъ? Дѣтей надобно напротивъ того отучать отъ такихъ нелѣпостей". Такъ скажутъ многіе изъ грамотѣевъ, и многіе, многіе готовы еще будутъ имъ повѣрить. Вѣрящихъ разувѣрять я не берусь; но остаюсь при увѣренности, что если не изъ уроковъ грамматики, такъ изъ жизни, ранѣе или позже, дѣти научатся употребленію и этой формы прошедшаго относительнаго, и будутъ ею пользоваться на перекоръ всякимъ воплямъ книжной грамматики. Считаю себя въ правѣ вѣрить и этому, какъ вѣрить постоянному усиленію въ нашемъ книжномъ языкѣ особенностей языка народного, усиленію, уже побѣдившему многія притязанія тѣхъ, которые хотѣли держать нашъ книжный языкъ въ оковахъ схоластики, и все болѣе побѣждающему.



Изученіе главныхъ основныхъ предложеній особенно важно для того, чтобы вникать въ мысли сложныя, выражающіяся не иначе какъ многими предложеніями, которыя должны быть связаны въ одно цѣлое, въ одинъ періодъ. Ихъ вообще можно раздѣлить на два рода:

— въ однихъ представляются части одна въ слѣдъ за другою независимо, какъ первая, вторая, третья и т. д.;

— въ другихъ къ одной части мысли прилагается другая, какъ объясненіе, ограниченіе, противоположеніе. При этомъ иногда двѣ части мысли поставлены въ соотвѣтствіи, во взаимной зависимости и большею частью такъ, что вторая половина есть главная, а первая объяснительная.

Соединеніе частей выражается посредствомъ особенныхъ словъ и выраженій, которыя своимъ значеніемъ опредѣляютъ взаимную зависимость частей мысли. По этому значеніе этихъ особенныхъ словъ и выраженій должно быть объясняемо дѣтямъ основательно и, разумѣется, не просто какъ словъ и выраженій, а какъ внѣшнихъ образовъ мысли, слѣдовательно не независимо отъ мысли.

Какъ болѣе легкое для дѣтей должно быть имъ представлено такое соотвѣтствіе частей мысли, въ которомъ онѣ представляются въ послѣдовательномъ ряду — со словами и выраженіями: *одно, другое, третье = во первыхъ, во вторыхъ, въ третьихъ = съ начала, потомъ, далѣе, послѣ этого, наконецъ* и т. п.

Нѣсколько труднѣе, а потому должно быть представлено позже, такое соотвѣтствіе частей мысли, по которому вторая часть представляетъ или дополненіе первой, или доказательство ея, или выводъ изъ нея, или противоположность съ нею, или ея ограниченіе, со словами и выраженіями въ родѣ слѣдующихъ:

— *дополнительными:* къ тому же, при томъ, сверхъ того, тѣмъ не менѣе, равно и, такъ....

— *доказательными:* потому что, отъ того что...

— *объяснительными:* это то же, это такъ же какъ...

— *выводными:* по этому, а потому, отъ этого, выходитъ что, слѣдовательно, изъ этого слѣдуетъ...

— *противоположными:* напротивъ того, впрочемъ, однако, но, только, развѣ...

— *ограничительными:* если только, лишь бы не...

Труднѣе поставить части мысли въ положительное соотвѣтствіе взаимной зависимости посредствомъ двухъ соотвѣтствующихъ словъ или выраженій:

— *дополнительно:* и — и; ни — ни; ли — или; какъ — такъ и; не только — но и; что касается до — то...

— *выводомъ:* такъ какъ — то и; если — то и...

— *условно:* когда — тогда; если — то; если бы — то бы; чѣмъ — тѣмъ...

— *ограничительно:* хотя — но; не смотря на — однако; лишь только тогда — когда...

И при изученіи этихъ вспомогательныхъ словъ и выраженій, такъ же какъ и при всѣхъ другихъ упражненіяхъ, начинать надобно наблюденіями, — и отъ нихъ уже переходить къ попыткамъ пользоваться ими: съ начала заставлять дѣтей придумывать нужныя объяснительныя слова и выраженія къ готовымъ частямъ періода, чтобы связать ихъ, какъ слѣдуетъ; а потомъ давать имъ мысли, съ тѣмъ, чтобы они выражали ихъ своими словами и связывали какъ нужно. Само собою разумѣется, что всякаго рода систематическіе перечни должны оставаться въ головѣ учителя; а въ умѣ ученика должна быть развиваема только сообразительность и ловкость пользоваться тѣмъ, что въ перечняхъ вычисляется.



Эти работы соединятся уже сознательно для ума дѣтей съ тѣми пересказами читаннаго, которые должны начинаться съ первыхъ уроковъ и идти безпрерывно. Понятливость дѣтей къ этому сроку должна быть достаточно развита для того, чтобы они могли безъ труда овладѣть ловкостью употребленія пріемовъ выраженія сложной мысли или сложнаго представленія.

Все это изученье условій связной рѣчи естественно соединяется съ развитіемъ навыка всматриваться въ содержаніе связной рѣчи, слѣдовательно съ отвлеченнымъ, такъ сказать съ обобщеннымъ и сжатымъ соображеніемъ того, что ею высказано. Развитіе этого навыка должно имѣть въ виду съ первыхъ уроковъ, съ тѣмъ, чтобы дѣти привыкали вглядываться въ главныя основныя части содержанія читаемаго или разсказываемаго. Вести ихъ по этому пути надобно постепенно отъ частностей и подробностей, — но не отъ подробностей словъ и выраженій, а самой мысли, — къ соединенію частей въ одно цѣлое, пріучая ихъ одѣвать отвлеченную мысль въ слова такъ именно, какъ она того требуетъ. Съ этимъ разборомъ соединяется разумно изученіе употребленія знаковъ препинанія: для каждой доли малаго разсказа есть точка, а для частей этой доли меньшіе знаки.

При всѣхъ этихъ работахъ надобно съ дѣтьми читать сколько возможно болѣе внимательно, останавливаясь на особен-

ностяхъ выразительности и мысли, не оставляя ничего полупонятымъ, но и не останавливаясь ни на чемъ, что не помогаетъ достиженію цѣли — живого знанія живого языка и умѣнья имъ пользоваться отчетливо; надобно читать, но не что нибудь, а съ выборомъ, читать только то, что можетъ дѣтямъ внушить любовь и уваженіе къ достоинствамъ народнаго языка, и что можетъ быть подвергнуто критикѣ ума строгаго и сердца праваго. Посредственное можетъ быть вреднѣе дурного.

---

# ПРИЛОЖЕНІЕ.

## ОБРАЗЧИКИ УРОКОВЪ И ИСПЫТАНІЙ.

---

### I.

Въ своемъ опытѣ описанія первыхъ уроковъ родного языка я представляю учителя, учащимъ семерыхъ дѣтей, съ которыми онъ сблизился еще до начатія уроковъ и которыхъ слѣдовательно зналъ по именамъ. Онъ называлъ ихъ, какъ близкихъ, по домашнему: Алеша, Митя, Петя, Саша, Ваня, Коля, Ѳедя. Уроки соединены были съ чтеніемъ „Сказки о золотой рыбкѣ".

Въ первый урокъ прочтено было шесть стиховъ:

Жилъ старикъ со своею старухой
у самаго синяго моря.
Они жили въ ветхой землянкѣ
ровно тридцать лѣтъ и три года;
старикъ ловилъ неводомъ рыбу,
старуха пряла свою пряжу.

Дѣти должны были читать громко, не спѣша, внятно. Прочелъ Алеша, повторилъ Ваня. Оба раза учитель послѣ прочтенія стиховъ сказалъ *точка*. Это онъ дѣлалъ каждый разъ послѣ прочтенія стиховъ, чтобы обратить вниманіе дѣтей на главные знаки остановки мысли.

У. Что же прочли мы, дѣти? Подумайте. Мы читали, что гдѣ-то на берегу стояла — что, Митя?

М. Избушка.

У. А въ ней жили — кто, Алеша?

А. Старикъ со старухой.

У. Долго, — Петя?

П. Тридцать три года.

У. Не больше?

Д. Ровно тридцать лѣтъ и три года.

У. Замѣтьте, дѣти: два *года*, три *года*, четыре *года*, пять *лѣтъ*. Шесть? — Семь? — Восемь? —... и т. д. Слѣдовательно *годъ* и *лѣто* — то же? Что еще значитъ лѣто? — У старика былъ — что было у старика? — Что это *неводъ?* — Старикъ ловилъ неводомъ — что? — Что было у старухи? — Что это *пряжа?* Не знаете ли чего нибудь сдѣланнаго изъ пряжи? — Что дѣлала старуха съ пряжей? — Что такое *прясть?* — Въ чемъ жили старикъ и старуха? Что это *землянка?* Что такое *ветхая землянка?* Гдѣ стояла ихъ землянка? Что такое *море?* Что такое *синее* море? Что значитъ у *самаго* моря? у *самаго* дома? у *самаго* стола? Что значитъ *самый синій? самый* красный? *самый* сильный?

Послѣ этого частнаго перебора дѣти пересказали своими словами, что прочли. И потомъ стали опять читать по частямъ, отдѣльно произнося каждое слово. Тутъ учитель обратилъ вниманіе учениковъ на маленькія слова, которыя будто прячутся промежъ другихъ, и при каждомъ далъ примѣры ихъ употребленія:

— *Со*: со *старухой*, со *страхомъ*, со *страхомъ Божіимъ*, со *мною*, съ *тобою*, съ *добренькой старушкой*.

— *У:* у *моря*, у *меня*, у *тебя*, у *брата*, у *твоего брата*.

— *Въ:* въ *землянкѣ*, въ *избушкѣ*, въ *домѣ*, въ *вашемъ домѣ*, въ *большомъ домѣ*.



— *И: тридцать лѣтъ* и *три года, два* и *три, три* и *два, я* и *ты, Ѳедя* и *Ваня, неводъ* и *рыба, хожу* и *гляжу, туда* и *сюда*.

Дѣти, слушая примѣры, должны были отгадывать, сколько словъ въ каждомъ, и потомъ дали сами примѣры, говоря тутъ же, сколько въ каждомъ.

Затѣмъ они должны были прочесть опять стихи и отвѣчать по вопросамъ учителя, какъ написано каждое слово: *старикъ, старуха*, а не сторикъ, сторуха, *старъ* а не сторъ, у *самаго синяго* моря, а не у *самово синево* (тутъ слѣдовали примѣры: бѣл*аго* хлѣба, бѣл*аго* дома, красн*аго* яблока, черн*аго* медвѣдя, добр*аго* брата, высок*аго* дерева, мо*его*, тво*его*, *его*). Въ *землянкѣ* — съ *ѣ* (опять примѣры; въ избѣ, въ книгѣ, въ землѣ, въ селѣ, въ городѣ, въ ящикѣ и пр.). *Тридцать* — съ *д* (опять примѣры: двадцать, одиннадцать, двѣнадцать и пр.). *Лѣтъ*, лѣто — съ *ѣ* (опять примѣры: лѣтомъ, лѣтнее время, малолѣтнее дитя и пр.). *Ловилъ*, а не лавилъ (ловля, ловъ, ловецъ, ловитъ). *Неводомъ*, а не невод*амъ* (съ зимнимъ холодомъ, съ сахаромъ, за огородомъ). *Свою*, а не сваю (свой, усвоить). *Пряду*, а не преду или приду (пряжа, прясть, напряла, пряха, прялка). Всѣ эти замѣчанія были учениками повторены.

*Второй* урокъ начался повтореніемъ перваго: пересказано содержаніе и объяснены слова; отмѣчены маленькія слова и даны на нихъ примѣры; отмѣчено написаніе словъ и даны примѣры. За тѣмъ прочтены слѣдующіе семь стиховъ и разобраны такъ же, какъ и предъидущіе; при этомъ обращено вниманіе на слово *разъ* (разъ онъ въ море закинулъ неводъ) вмѣсто *одинъ разъ, въ первый разъ*.

Въ *третій* урокъ повторены по прежнему оба первые; потомъ прочтены слѣдующіе пять стиховъ и разобраны по прежнему. Обращено между прочимъ вниманіе на слово *какъ* (какъ взмолится золотая рыбка), на слово *старче* (отпусти ты,

старче, меня въ море) и на словечко *за* (дорогой за себя дамъ откупъ).

Въ *четвертый* урокъ повторены три первые и разобраны далѣе пять стиховъ. Обращено между прочимъ вниманіе на слово *слыхивалъ* (и не слыхивалъ, чтобъ рыба говорила), на *не*, на *чтобы* и отдѣльно на *бы*.

Въ *пятый* урокъ, послѣ повторенія четырехъ первыхъ, прочтено еще четыре стиха, и въ нихъ обращено вниманіе на смыслъ выраженія *Богъ съ тобою*, на словечко *не* (твоего мнѣ откупа не надо) на *себѣ* (ступай себѣ въ синее море, гуляй тамъ себѣ на просторѣ), на словечко *на*. Я прочту отрывокъ изъ этого урока.

У. Старикъ отпустилъ золотую рыбку и сказалъ ей ласковое слово. — Что онъ сказалъ ей? Читай, Алеша.

А. Богъ съ тобою, золотая рыбка!
Твоего мнѣ откупа не надо;
ступай себѣ въ синее море,
гуляй тамъ себѣ на просторѣ.

У. *Богъ съ тобою* — что это значитъ, Ѳедя?

Ѳ. Иди себѣ.

У. Да, но не совсѣмъ. *Богъ съ тобою* — то же, что *да будетъ съ тобою Богъ, да не оставитъ тебя Господь Богъ, да сохранитъ тебя Богъ. Богъ съ тобою, Господь съ тобою* — скажетъ мать, благословляя свое дитя, съ нимъ прощаясь. Это старое благочестивое привѣтствіе употребляютъ иногда и не думая, что оно значитъ. Не слыхали ли вы то же выраженіе и въ другомъ еще смыслѣ? Услышитъ ли напр. кто нибудь что нибудь странное, невѣроятное и тоже можетъ сказать — ?

Д. *Богъ съ тобою, Богъ съ вами.*

У. А вмѣсто этого, что бы можно было сказать?

Д. *Что ты! Что вы!*

У. *Что ты*, т. е. что ты говоришь!



У. Твоего мнѣ откупа *не надо:* иначе какъ?

Д. *Не надобно, не нужно.*

У. *Ступай себѣ. Ступать* — значитъ шагать, *ступить* — шагнуть. *Выступить* — сдѣлать шагъ впередъ, выйдти впередъ. *Отступить?*

Д. Отойдти назадъ.

У. А *наступить?* Наступить ногою на что нибудь. Нельзя ли выразить это какъ нибудь иначе?

Д. Стать ногою на что нибудь.

У. *Приступить? Подступить? Уступить? Переступить?....*

У. Но — *ступай себѣ* значитъ — что?

Д. Иди себѣ.

У. Т. е. ты можешь идти, тебѣ не мѣшаютъ идти. *Гуляй себѣ?*

Д. Гуляй, какъ хочешь.

У. *Бѣгай себѣ? Играй себѣ? Рисуй себѣ? Пиши себѣ?..* *Себѣ* значитъ въ такихъ случаяхъ *свободно, вольно*. Въ этихъ выраженіяхъ: *Ѳедя побѣжалъ себѣ, Миша сталъ себѣ читать книгу, Оля разсказывала себѣ да разсказывала, а ее никто не слушалъ* — слово *себѣ* значитъ почти то же. Но далѣе:

— Гуляй себѣ тамъ на просторѣ.

*Тамъ*, гдѣ тамъ?

Д. Въ морѣ.

У. *На просторѣ*. На полѣ вамъ просторъ, просторно, а въ комнатѣ тѣсно; въ полѣ вы можете гулять на *просторѣ*. Что же значитъ *на просторѣ?*

Д. Гдѣ свободно, гдѣ много мѣста.

У. *На* просторѣ. Вотъ и еще маленькое словечко. Какія такія словечки вы знаете?

Д. *Со, у, въ, за, и, не, чтобы.*

У. *На* просторѣ, какъ *на* полѣ, *на* лугу, *на* горѣ. Скажите мнѣ сами такіе примѣры.

Д. На озерѣ, на рѣкѣ, на морѣ.

У. Мы пришли *на* лугъ и стали играть *на* лугу. На лугу и на лугъ, на горѣ и на гору....

Дѣти дали свои примѣры.

У. Прочтемъ еще разъ эти строчки. Читай, Ваня.

В. прочелъ.

У. Такъ что же сказалъ старикъ золотой рыбкѣ? Перескажите своими словами.

Д. пересказали.

У. Присмотритесь, дѣти, какъ какое слово написано. Съ тобою. Не надо. Себ*ѣ* съ *ѣ* на концѣ. На простор*ѣ* тоже съ *ѣ* на концѣ. Повторите.

Д. повторили.

У. *Себѣ*: на концѣ *ѣ*, теб*ѣ* — тоже, мн*ѣ* — тоже. Миш*ѣ*, Алеш*ѣ*, Пет*ѣ*, Саш*ѣ*, Ван*ѣ*, Кол*ѣ*, Ѳед*ѣ*, сестр*ѣ*. — Придумайте еще такіе примѣры.

Д. Маменькѣ, папенькѣ, бабушкѣ, тетенькѣ, Машенькѣ...

У. А помните ли, какъ написано было въ *землянкѣ*? съ *ѣ*. Скажите такіе же примѣры.

Д. Въ комнатѣ, въ избѣ, въ деревнѣ, въ селѣ, въ городѣ, въ морѣ, въ окнѣ...

У. Есть у насъ еще выраженіе *на просторѣ* тоже съ *ѣ* на концѣ: такъ будетъ и *на морѣ*, *на окнѣ*, *на деревѣ*. Скажите свои примѣры.

Д. На дворѣ, на улицѣ, на рѣкѣ и пр.

Въ *шестой* урокъ повторены всѣ первые уже сокращенно: учитель спрашивалъ только о томъ, что дѣтьми было менѣе усвоено. За тѣмъ онъ нашелъ возможнымъ дать первыя наставленія о словахъ сродныхъ.

У. Почему, дѣти, старикъ назывался *старикомъ*, а ста-



руха — *старухой?* — Этотъ вопросъ послужилъ поводомъ къ припоминанію многихъ словъ, сродныхъ со *старъ: старичокъ, старушка, старѣть, постарѣть, старина, старинный* и т. д. Сравнено *старый* и *ветхій* и припомянуты слова сродныя съ этимъ словомъ (*ветшать, обветшать, ветошь, ветошка*). Припомянуто слово *древній* и слова съ нимъ сродныя (*древность, древле, издревле*).

Послѣ этого перебраны дѣтьми всѣ слова прочтенныхъ стиховъ и къ нимъ пріисканы слова съ ними сродныя.

*Седьмой* урокъ, послѣ повторенія предъидущаго урока, былъ занятъ первоначальнымъ разборомъ словъ *сложныхъ*.

У. Старикъ со старухой жили у моря въ землянкѣ *тридцать лѣтъ* и три года. Что значитъ *тридцать?* — Три раза десять. *Двадцать* — два раза десять. *Пятьдесятъ. Шестьдесятъ. Семьдесятъ. Восемьдесятъ.* — *Восемь-десятъ* — то же, что восемь десятковъ; а *тридцать?* — Тридцать — то же, что *тридесять:* такъ когда то и говорилось; теперь говорится короче и тверже: *дцать* вм. *дьсять*. Такъ и *двадцать* — то же, что *двадесять:* такъ прежде и говорилось. Два, три, четыре, пять, девять, десять — слова отдѣльныя. Слѣдовательно въ *тридесять* два слова, сложенныхъ вмѣстѣ, и въ *тридцать* тоже. Слѣдовательно *тридцать* — сложное слово. Всѣ такія слова называются *сложными*. Какъ называется тотъ, кто рыбу ловитъ? *Рыболовъ.* Кто звѣрей ловитъ? Кто китовъ ловитъ? Кто птицъ ловитъ? Кто скоро ходитъ? Кто тихо ходитъ? Что паромъ ходитъ? Кто трубы чиститъ? Какъ называется тотъ, у кого долгія руки, у кого короткія руки, у кого сухія руки?... Такія слова, какъ рыболовъ, звѣроловъ, птицеловъ, — сложныя слова... Мы знаемъ словечко *не* отдѣльное, — и есть слова сложныя съ *не: небылица, невидаль, недоросль, неурядица, нездоровый, невольникъ, несчастный, незабудка, недугъ* и пр. Разберемъ каждое.

Дѣти съ помощью учителя разобрали.

У. Посмотримъ, нѣтъ ли такихъ сложныхъ словъ въ прочтенныхъ нами строкахъ.

Дѣти не отмѣтили сами собою словъ сложныхъ *закинулъ, пришелъ, взмолится, отпусти,* — и учитель на этотъ разъ не настаивалъ. Отмѣчены ими были только слова *неводъ, непростой*. О словѣ *неводъ* учитель не сказалъ ничего вѣрнаго, замѣтивъ, что трудно сказать, какъ оно составилось.

Въ *осьмой* урокъ, послѣ повторенія двухъ предъидущихъ, были даны объясненія словъ сложныхъ съ другими маленькими словами (съ предлогами). — Припомянуты были одно за другимъ тѣ слова, сложенныя съ предлогами, которыя встрѣтились въ прочтенныхъ стихахъ и были уже разобраны прежде, но безъ объясненій, что они сложныя: — *закинулъ: кинуть, докинуть, вкинуть;* — *пришелъ: шелъ, дошелъ, вошелъ, зашелъ; идти, дойдти, уйдти, войдти, зайдти.*

Послѣ первыхъ указаній дѣти легко стали отмѣчать приставленныя впереди частицы, кромѣ такихъ, какъ *вз* (взмолится), *с* (сказалъ), — и учитель не настаивалъ на нихъ, надѣясь, что не долго спустя дѣти легко замѣтятъ и такія слова какъ сложныя.

*Девятый* урокъ, послѣ повторенія трехъ предъидущихъ, посвященъ былъ первымъ объясненіямъ *выраженій*, какъ понятныхъ соединеній двухъ или нѣсколькихъ словъ. И въ прежніе уроки учитель нерѣдко употреблялъ слово *выраженіе*, вообще въ разговорѣ довольно употребительное, но не обращалъ на него вниманія учениковъ. Надѣясь теперь, что они поймутъ его значеніе опредѣлительно посредствомъ примѣровъ, учитель остановился на нѣкоторыхъ изъ выраженій въ прочитанныхъ стихахъ.

У. Послѣднія строки, нами прочитанныя, были:

Богъ съ тобою, золотая рыбка!
Твоего мнѣ откупа не надо;



ступай себѣ въ синее море,
гуляй тамъ себѣ на просторѣ.

*Богъ съ тобою* — три слова; а не правда ли, что они говорятся какъ будто одно слово и понятны всѣ вмѣстѣ какъ одно слово: *Богъ съ тобою, Богъ съ вами, Богъ съ нимъ*. Или вотъ: *ступай себѣ* — два слова, а будто одно, *гуляй себѣ* — тоже будто одно; такъ и: *иди себѣ, бѣги себѣ, спи себѣ*. Или вотъ: *золотая рыбка, синее море, тридцать лѣтъ, тридцать три года, 1860-й годъ*. Если нѣсколько словъ будутъ связаны и поняты будто одно слово, то это будетъ *выраженіе*. Перечтемъ строки, нами читанныя, и постараемся отдѣлять въ нихъ выраженія, такъ:

Жилъ старикъ
со своею старухой
у самаго синяго моря.

*У синяго моря* — понятное выраженіе, и *у моря* — тоже понятное выраженіе; а если бы было *у самаго* — было ли бы отдѣльно понятно? Нѣтъ. *У самаго синяго* — тоже нѣтъ; слѣдовательно слова *у самаго синяго моря* всѣ вмѣстѣ составляютъ одно выраженіе. Пойдемъ далѣе:

Они жили
въ ветхой землянкѣ.

Дѣти съ помощью учителя перебрали всѣ выраженія во всѣхъ прочитанныхъ стихахъ. Остановясь на стихѣ

Разъ онъ въ море закинулъ неводъ,

учитель расположилъ въ немъ слова въ другомъ порядкѣ: *разъ онъ закинулъ неводъ въ море*, и этимъ указалъ, что *въ море* отдѣльное выраженіе.

Остановился онъ и на словѣ *старче* и замѣтилъ, что это хоть и одно слово, но тоже отдѣльное выраженіе, потому что оно не связано съ другими словами. Представлены были при-

мѣры такого отдѣльнаго употребленія словъ по одиночкѣ какъ отдѣльныхъ выраженій.

*Десятый* урокъ былъ повтореніемъ предъидущаго съ пробами уменьшенія и увеличенія выраженій (у моря, — у самаго моря, — у самаго синяго моря), перемѣны выраженій (у моря, — подлѣ моря, — на берегу моря, — у берега моря) и соединенія ихъ вмѣстѣ въ одно сложное выраженіе (жилъ старикъ со своею старухой, они жили въ ветхой землянкѣ и т. д.). Сдѣланы замѣчанія о *неполномъ* выраженіи (со своею старухой, въ ветхой землянкѣ) и о *полномъ* (Богъ съ тобою, жилъ старикъ); о полномъ какъ о *совершенно понятномъ* и о неполномъ какъ о *несовершенно понятномъ*, которое надобно соединить съ другимъ выраженіемъ, чтобы оно стало совершенно понятно. Замѣчено, что *неполныя* бываютъ большею частью съ маленькими словами, отдѣльно непонятными, — и что изъ *неполнаго, несовершенно понятнаго* можно сдѣлать понятное, сдѣлавши *прямымъ*: вм. *въ ветхой землянкѣ* сказать — *ветхая землянка, у синяго моря — синее море*. На все это были придуманы разные примѣры.

Такъ въ продолженіи десяти первыхъ уроковъ, дѣти обратили вниманіе:

— на отдѣльныя слова съ ихъ значеніемъ и между прочимъ на маленькія слова, узнали ихъ столько, что могли отличать и всѣ другія подобныя;

— на слова *сходныя* по значенію;

— на слова *сродныя;*

— на слова *сложныя;*

— на разныя соединенія словъ и выраженій, на перемѣны и соединеніе выраженій;

Съ другой стороны:

— на употребленіе буквъ;

— на точки.



Кромѣ того дѣти навыкли правильно пересказывать ими прочитанное вполнѣ и сокращенно.

---

Первый рядъ уроковъ долженъ былъ привести къ тому, чтобы дѣти овладѣли смысломъ и употребленіемъ всѣхъ общеважныхъ словъ и выраженій, пріучились замѣнять ихъ одни другими, навыкли устно пересказывать прочитанное, а вмѣстѣ съ тѣмъ правильно читать и вообще выговаривать, равно и правильно писать слова. Все это можетъ быть достигнуто много что въ два года, если только учитель не будетъ терять времени ни на что безполезное или несоотвѣтственное возрасту дѣтей; если будетъ упрочивать въ дѣтяхъ навыкъ внимательности; если самъ будетъ внимателенъ къ успѣхамъ и недостаткамъ своихъ учениковъ и если съ тѣмъ вмѣстѣ держаться будетъ естественнаго порядка въ своихъ объясненіяхъ.

Весь курсъ состоялъ изъ объяснительныхъ чтеній; къ нимъ прибавлены были потомъ очень небольшія письменныя упражненія, приготовляемыя дѣтьми по назначенію учителя, отчасти во время самихъ уроковъ.

Каждая избранная статейка была прочитываема двумя, тремя изъ учениковъ. Учитель поправлялъ выговоръ и произношеніе, допрашивалъ дѣтей, какъ они поняли смыслъ и содержаніе прочитаннаго и останавливался на тѣхъ словахъ и выраженіяхъ, которыя были для дѣтей болѣе или менѣе непонятны или смутно понятны, вызывая осмысленіе ихъ словами сходными по смыслу и сродными. Когда все было понято, дѣти пересказывали разсказъ своими словами, и учитель при этомъ остерегалъ учениковъ отъ неправильныхъ выраженій и отъ неправильнаго повторенія однихъ и тѣхъ же словъ, гдѣ можно, пользуясь силами всѣхъ другихъ учениковъ. Пересказъ повторялся раза два, три и болѣе. Затѣмъ слѣдовалъ разборъ про-

читаннаго, въ которомъ должны были участвовать всѣ ученики.

Этотъ разборъ постепенно видоизмѣнялся по мѣрѣ успѣховъ учениковъ (по плану, прежде мною изложенному).

Чтобы хоть сколько нибудь наглядно показать, чѣмъ именно должны были заниматься дѣти въ теченіе этого курса, представляю образецъ части испытанія.

Каждый изъ учениковъ передъ испытаніемъ получилъ для пересказа небольшой разсказъ изъ книги для чтенія, не читанный въ урокѣ, и долженъ былъ при пересказѣ своемъ приложить объясненія словъ и выраженій, употребленныхъ въ разсказѣ, и образцы употребленія ихъ, отмѣтить слова производныя и сложныя съ показаніемъ ихъ основныхъ (напр. при словѣ старикъ — старъ, при освѣщенный — свѣтъ), при глаголахъ главныя формы и управленіе и т. п. Поправлять или прибавлять къ написанному подъ строкою или на полѣ не позволялось. Дѣти писали въ классѣ; по окончаніи отдали свои упражненія учителю, и въ другой урокъ окончили. Слѣдующіе уроки посвящены были чтенію упражненій. Каждый ученикъ въ свою очередь читалъ по книгѣ разсказъ, по которому написалъ упражненіе, — и въ случаяхъ неправильнаго чтенія исправляемъ былъ товарищами по вызову учителя. Другой ученикъ читалъ потомъ громко его упражненіе по кускамъ, отмѣчалъ ошибки правописанія и представлялъ свои мысли о томъ, что̀ сдѣлано неправильно, что̀ важное опущено. Остальные ученики сообщали также свои замѣчанія — по вопросамъ учителя. Когда было нужно, ученикъ, писавшій упражненіе, давалъ свои объясненія.

Однимъ изъ учениковъ написанъ былъ пересказъ басни Крылова „Лисица и Левъ“:

Лиса, не видя съ роду Льва,
съ нимъ встрѣтясь, со страстей осталась чуть жива.
Вотъ нѣсколько спустя опять ей Левъ попался,



но ужъ не такъ ей страшенъ показался.
А третій разъ потомъ
Лиса и въ разговоръ пустилася со Львомъ.
Иного такъ же мы боимся,
поколь къ нему не приглядимся.

Пересказъ былъ сдѣланъ такъ:

— Какой-то лисицѣ никогда не случалось видѣть льва. Разъ какъ-то она встрѣтилась съ нимъ и такъ перепугалась, что отъ страха чуть не умерла. Испугалась она, когда и въ другой разъ увидѣла льва; но ужъ не очень. На третій разъ ей и въ голову не пришло пугаться: она смѣло стала съ нимъ разговаривать. — Такъ бываетъ и съ нами: съ начала боимся иного до смерти, а потомъ по немногу и привыкаемъ къ нему.

Ученикъ, разсматривавшій этотъ пересказъ, кромѣ нѣсколькихъ другихъ сомнѣній, высказалъ, что въ концѣ пересказа, послѣ словъ *такъ бываетъ и съ нами,* надобно было написать не точку, а двѣ точки. Дѣти собственно не учились еще употребленію знаковъ препинанія по правиламъ, а только наглядно привыкали ими пользоваться и болѣе всего точкой и запятой; но и тѣмъ даже, что приглядывались съ помощью замѣчаній учителя, узнали многое. Замѣченное о двухъ точкахъ стало предметомъ разсужденій учениковъ, — и рѣшили, что точно надобно тутъ написать двѣ точки, потому что то, что слѣдуетъ за выраженіемъ *такъ бываетъ и съ нами,* показываетъ, *какъ* бываетъ. Ошибокъ противъ правописанія словъ не было *ни одной:* такъ и должно быть.

За пересказомъ слѣдовали объясненія словъ и выраженій басни. Прочтено было каждое объясненіе отдѣльно и при каждомъ сдѣланы были учениками разныя замѣчанія. — Замѣчено, — *видя:* вижу, видитъ, видятъ, видѣть, видѣнъ. — что надобно бы прибавить: *видѣнъ* вмѣсто *виженъ* (какъ

сидѣть сижу сиженъ, судить сужу суженъ, запрудить запружу запруженъ, снабдить снабжу снабженъ и т. д.)

— *съ роду* = отъ роду, отъ рожденія, отродясь, никогда до тѣхъ поръ. — Замѣчено, что при этомъ выраженіи нужно отрицаніе *не*.

— *встрѣтясь* = встрѣтяся: встрѣтиться (встрѣчаться) съ кѣмъ = сойдтись, увидѣться: встрѣчу, встрѣтитъ, встрѣтятъ, встрѣтить, встрѣченъ. — Замѣчено, что встрѣтиться можно не только съ кѣмъ, но и кому: встрѣтилось мнѣ.

— *со страстей* = со страху, съ испугу, отъ ужаса; *страсть*, *страсти* = испугъ. — Замѣчено, что страсть, страсти значитъ еще страданіе, а страсть къ чему — сильная охота, привязанность.

— *чуть живъ* = едва живъ, почти не живъ, чуть не мертвъ, чуть дышетъ, чуть движется. — Замѣчено, что можно сказать: чуть не заплакалъ, чуть не упалъ, и еще: чуть заплачетъ, чуть упадетъ — вм. какъ только заплачетъ, какъ только упадетъ.

— *нѣсколько спустя* = спустя нѣсколько времени, немного позже, послѣ, потомъ. Спустить = съ + пустить, какъ от-пустить, вы-пустить; пущу, пуститъ, пустятъ, пустить, пущенъ.

— *опять* = въ другой разъ, снова.

— *попасться кому* = встрѣтиться съ кѣмъ нечаянно, натвнуться на кого: попасть = по-пасть, какъ на-пасть, у-пасть: паду, падетъ, падутъ, пасть, палъ, падши — на кого, на что. — Замѣчено, что можно *попасть кого* и *попасть на что*.

— *не такъ* = не столько, не очень. — Замѣчено, что въ этомъ смыслѣ надобно всегда прибавлять прилагательное или нарѣчіе: не такъ страшенъ, не такъ великъ, не такъ много, не такъ мало.





— *показался не такъ страшенъ:* показаться страшнымъ—кому; показаться = по-казаться, какъ вы-казаться, у-казать: кажу, кажетъ, кажутъ, казать, казанъ. — Замѣчено, что *казать* значитъ и говорить: сказать, насказать, приказать.

— *третій разъ* = въ третій разъ.

— *потомъ* = послѣ того, послѣ этого, позже. — Замѣчено, что *потомъ* пишется слитно по навыку, такъ же какъ казаться.

— *пуститься въ разговоръ съ кѣмъ* = начать, стать разговаривать вольно, смѣло; пуститься въ догоню, въ перегонки, въ дорогу; пущу, пуститъ, пустятъ, пустить, пущенъ.

— *иной* = кто-нибудь, нѣкоторый, другой.

— *и:* и въ разговоръ пустилась = даже въ разговоръ пустилась.

— *боюсь:* боится, боятся, бояться кого, чего = страшиться, пугаться, опасаться, остерегаться.

— *поколь* = поколѣ, пока, покуда, до тѣхъ поръ пока, до тѣхъ поръ какъ. — Замѣчено, что надобно бы сравнить доколѣ, отколѣ.

— *приглядѣться* къ кому, къ чему = присмотрѣться, привыкнуть; приглядѣться = при-глядѣться, какъ за-глядѣться, в-глядѣться, на-глядѣться: гляжу, глядитъ, глядятъ, глядѣть — на кого, на что, куда.

По разсмотрѣніи этихъ объясненій ученики заявили свои замѣчанія о томъ, какія бы объясненія можно было еще прибавить. Тутъ между прочимъ замѣчены были слѣдующіе пропуски:

— *не* — прибавочная отрицательная частица, требующая родительнаго падежа, хоть и не всегда.

— глаголъ *остаться*, *стать*, при которомъ употребляется настоящее-будущее *стану*, *станетъ* и пр., а неопредѣленнаго *стануть* нѣтъ.

—*такъ же:* иного такъ же мы боимся—можетъ значить: такъ точно боимся мы иного, — и можетъ значить еще: боимся *и* мы иного.

Такъ разобраны были и всѣ другія упражненія. Испытаніе длилось долго; въ продолженіе урока успѣвали разобрать не болѣе четырехъ или пяти упражненій. Но при общемъ участіи всѣхъ дѣтей это испытаніе не было безполезной тратой времени, укрѣпляя въ ученикахъ и знаніе и внимательность.

## II.

Второй рядъ уроковъ посвящается упражненіямъ, которыхъ цѣль пріучать дѣтей вникать въ связи словъ и выраженій, въ условія связнаго изложенія, и научиться ими пользоваться. Основа ихъ — чтеніе, вниканіе въ смыслъ читаемаго, но уже не только въ частный, а вмѣстѣ и въ общій, въ послѣдовательность частей смысла. Чѣмъ болѣе дѣтьми прочитано и чѣмъ болѣе прочитанное памятно, прежде чѣмъ занялись они достиженіемъ новой цѣли, тѣмъ у нихъ болѣе матеріала для начала новыхъ упражненій.

Какъ можно заниматься съ дѣтьми при разборѣ содержанія читаемаго, на что обращать ихъ вниманіе, это можетъ быть ясно, мнѣ кажется, изъ небольшого образца.

Предположивъ занять урокъ разборомъ одного отрывка изъ „Цыганъ" Пушкина, учитель сообщилъ ученикамъ въ предъидущемъ урокѣ такое объясненіе:

— Около времени рождества Спасителя нашего І. Христа, когда въ Римѣ царствовалъ императоръ Августъ, жилъ въ Римѣ поэтъ Овидій Назонъ, любимый всѣми и уважаемый самимъ императоромъ и сыномъ его Тиверіемъ. Довольно долго жилъ онъ покойно; но вотъ, за какіе-то проступки, между прочимъ за неумѣнье молчать во время, онъ удаленъ былъ изъ Рима далеко на сѣверъ, въ одно изъ Дунайскихъ поселеній, Томи. Съ нимъ пожелали идти и жена его и дочь, и не оставили его до конца. Не смотря впрочемъ на это, Овидію все было грустно по Римѣ, и все просился онъ назадъ домой, умилостивляя гнѣвъ императора и раскаяньемъ и поэтическими произведеніями. Напрасно: на берегу Дуная онъ и умеръ. — Въ одной изъ поэмъ Пушкина „Цыганы", представлена эта судьба Овидія въ видѣ преданія, разсказаннаго старикомъ Цыганомъ. — Знаете ли дѣти, что такое преданье?



— Повѣсть о быломъ, которая передается изъ рода въ родъ въ устныхъ разсказахъ.

— Не помните ли стиха о преданьяхъ старины?

> — Дѣла давно минувшихъ дней,
> преданья старины глубокой.

Не помните ли, какъ въ былинахъ нашихъ оговаривается, что разсказъ сдѣланъ по вѣрному преданью?

— То и старина, то дѣянье.

— Въ поэмѣ Пушкина старикъ разсказываетъ Цыганское преданіе объ Овидіи одному юношѣ, именемъ Алеко, который свою богатую образованную родину думалъ было промѣнять на Цыганскій таборъ и вмѣстѣ съ Цыганами вести кочевую жизнь. Старикъ Цыганъ не вѣрилъ рѣшимости юноши, говорилъ ему:

> Ты любишь насъ, хоть и рожденъ
> среди богатаго народа;
> но не всегда мила свобода
> тому, кто къ нѣгѣ пріученъ.

И вотъ въ доказательство этого разсказалъ преданье объ Овидіи.

> Межъ нами есть одно преданье.

Мы прочтемъ это преданье въ слѣдующій урокъ: вы найдете его въ вашей книгѣ на стр. такой-то. Приготовьтесь къ этому. Прочтите эти стихи каждый самъ по себѣ, попытайтесь *раздѣлить разсказъ на доли, а доли на части* и разсмотрѣть выраженія, употребленныя въ разсказѣ, — такъ, какъ мы это дѣлаемъ.

На слѣдующій разъ одинъ изъ учениковъ по назначенію учителя прочелъ все преданіе съ начала до конца, и потомъ выспросилъ у своихъ товарищей подробности содержанія. При этихъ разспросахъ обращено вниманіе на нѣкоторыя слова и выраженія: при словѣ *царь* вспомянуто объ Августѣ; при выраженіи *полудня житель* — объ Италіи и Римѣ; выраженія: *лѣтами старъ* и *святой старикъ* дали учителю поводъ сказать, что Овидій умеръ на 60-мъ году отъ рожденія.

Для разбора должно было перечитать все преданіе по кускамъ, и для отдѣленія долей разсказа назначенъ былъ другой ученикъ, говорившій каждому ученику, назначенному для прочтенія той или другой доли, гдѣ онъ долженъ — по его мнѣнію — остановиться. По прочтеніи каждой изъ долей ученики разбирали составъ ея, отдѣляя въ ней ея части. Отдѣлены были слѣдующія доли.

I.

Царемъ когда-то сосланъ былъ
полудня житель къ намъ въ изгнанье.
(Я прежде зналъ, но позабылъ
его мудреное прозванье).

— Довольно. Здѣсь кончилась одна доля разсказа. Далѣе говорится о другомъ, о томъ, каковъ былъ этотъ житель полудня.

Ученики отдѣлили было тутъ двѣ части; но потомъ удостовѣрились, что послѣдніе два стиха составляютъ только случайное прибавленіе, какъ было бы напр. и въ этомъ началѣ:

Римскій поэтъ Овидій былъ сосланъ изъ Рима *не помню* куда-то далеко на сѣверъ.

Рѣшено такъ, что въ первомъ предложеніи говорится о жителѣ полудня, что онъ былъ сосланъ, а не о царѣ; во второмъ же говоритъ старикъ Цыганъ не столько о себѣ, сколько о мудреномъ, забытомъ имъ прозваніи жителя полудня.



II.

Онъ былъ уже лѣтами старъ,
но младъ и живъ душой незлобной;
имѣлъ онъ пѣсень чудный даръ
и голосъ, шуму водъ подобный.
И полюбили всѣ его.

— Довольно. Далѣе говорится, какъ жилъ Овидій на берегахъ Дуная.

При разборѣ этой второй доли отмѣчены были двѣ главныя мысли ея: 1) каковъ былъ Овидій, 2) полюбили ли его? Отмѣчено было употребленіе союза *и*, какъ соединяющаго одну часть съ другою,—первую, какъ причину, со второю, какъ съ ея слѣдствіемъ.

Въ первой части, выражающей первую мысль, отдѣлены были два образа: а) живая, молодая и незлобная душа старика и б) его даръ слагать и пѣть пѣсни. При частномъ разборѣ ея обращено вниманіе на союзъ *но*, указывающій на противоположность юности и старости, на творительный падежъ въ выраженіяхъ *старъ лѣтами* и *младъ душой*, на родительный въ выраженіи *даръ пѣсень*, на дательный въ выраженіи *голосъ подобный шуму водъ*. Придуманы подобныя выраженія употребленія *но* и падежей творительнаго и дательнаго.

III. IV.

И жилъ онъ на брегахъ Дуная,
не обижая никого,
людей разсказами плѣняя.
Не разумѣлъ онъ ничего
и слабъ и робокъ былъ какъ дѣти.
Чужіе люди за него
звѣрей и рыбъ ловили въ сѣти;

как мерзла быстрая рѣка
и зимни вихри бушевали,
пушистой кожей покрывали
они святого старика.

— Довольно. Далѣе говорится, как старик не мог привыкнуть къ жизни.

— Да, замѣтил учитель, конечно; только все ли это прочтенное одна недѣлимая доля разсказа? Повторим первые три стиха:

И жил он на брегах Дуная,
не обижая никого,
людей разсказами плѣняя.

— Тут говорится...?

— О том, как жил Овидій на берегах Дуная, что дѣлал.

— А далѣе?

— О том, что так как он сам себѣ ничѣм не мог помочь, то другіе ему помогали изъ любви къ нему.

— Въ первых трех стихах объ этом нѣт и намека; а слѣдующіе стихи не слѣдствіе этих трех. Они сами по себѣ — особая доля разсказа. Мы и разсмотрим ее отдѣльно. Нельзя ли ее раздѣлить на части?

Найдено, что нельзя; потому что тихость нрава Овидія и желаніе его угодить людям пѣснями представлены как один образ. При частном разборѣ обращено вниманіе — на соединеніе дѣепричастій съ правящим глаголом; на то, почему нельзя было бы сказать *жил не обидя, жил плѣня;* кромѣ того на предлог *на* въ значеніи мѣста, и на творительный орудный *плѣняя разсказами*. Представлены подобныя выраженія и их замѣняющія.

Затѣм перешли къ слѣдующим восьми стихам, как къ особенной долѣ разсказа, и отдѣлили въ них двѣ части: одну



Не разумѣл он ничего
и слаб и робок был, как дѣти.

и другую

Чужіе люди за него и пр.

При разборѣ первой остановились на выраженіи *как дѣти*, сравнительно съ выраженіем *как дитя*, и рѣшили, что при нем подразумѣвается выраженіе съ глаголом *бывают: как бывают слабы и робки дѣти.*

При разборѣ второй отмѣчены два образа: один о заботах людей о пищѣ для Овидія, другой о теплой одеждѣ на зиму.

Обращено вниманіе на предлог *за (за него)*, и на нарѣчіе *как* въ выраженіи *как мерзла быстрая рѣка* вмѣсто *когда мерзла*. Припомянуты для сравненія стихи народной пѣсни:

Уж *как* пал туман на сине море,
а злодѣй тоска въ ретиво сердце,
не сойдти туману со синя моря.

Припомянуты пословицы:

*Как* тонет, топор сулит; а *как* вытащат, так и топорища жаль.
*Как* хлѣба край, так и под елью рай.

Замѣчен пропуск союза *а* въ послѣдней части *как мерзла быстрая рѣка* — вм. *а как*...

## V.

Но он къ заботам жизни бѣдной
привыкнуть никогда не мог.
Скитался он изсохшій, блѣдный.
Он говорил, что гнѣвный Бог
его карал за преступленье;
он ждал, придет ли избавленье.
И все несчастный тосковал,

бродя по берегамъ Дуная,
да горьки слезы проливалъ,
свой дальній градъ воспоминая.

— Довольно. Далѣе говорится о смерти и завѣщаніи.

Въ этихъ 10 стихахъ отдѣлены двѣ части: 1) о томъ, что Овидій не могъ привыкнуть къ жизни на Дунаѣ, 2) что онъ страдалъ отъ грусти по Римѣ. Во второй отмѣчены образы: *а*) Овидій исхудалый, *б*) Овидій, вѣрящій, что терпитъ кару Божію, и все однако надѣющійся, *в*) Овидій, тоскующій и плачущій по Римѣ.

При частномъ разборѣ обращено вниманіе:

— на предлогъ *къ* съ глаголомъ *привыкать*, сравнительно съ глаголомъ *пріучаться*, *приноравливаться* и т. д.

— на предлогъ *за* (за преступленье);

— на союзъ *ли* (придетъ ли избавленье) въ смыслѣ *авось ли, что вотъ-вотъ придетъ;*

— на нарѣчіе *все* (и все тосковалъ) въ смыслѣ *постоянно;*

— на союзъ *да* вмѣсто *и*. — Придуманы выраженія для употребленія этихъ частицъ.

## VI.

И завѣщалъ онъ, умирая,
чтобы на югъ перенесли
его тоскующія кости,
и смертью чуждой сей земли
не успокоенные гости.

При разборѣ оказалось, что эта доля разсказа не дѣлится на части; ясно, что послѣдніе два стиха приложены къ слову *кости* независимо, и потому слово *гости* не согласовано съ глаголомъ *перенесли:* иначе бы надо было сказать *гостей*. Отмѣчены были:

— предлогъ *на:* (на югъ);



— союзъ *и*, употребленный въ смыслѣ *даже и:* не успокоенные *и смертью* = *даже и смертью* = *самой смертью.*

По окончаніи этого разбора, сдѣлано общее повтореніе долей разсказа вкратцѣ. Потомъ прочтены первые пять стиховъ, въ которыхъ старикъ Цыганъ, разсказывавшій преданіе объ Овидіи, высказалъ поводъ, по которому вспомнилъ преданіе, — и рѣшено, что эти первые 5 стиховъ составляютъ 1-ю общую часть. При рѣшеніи припомянуты нѣкоторыя изъ басенъ Крылова, прежде читанныя, гдѣ есть такое же дѣленіе на двѣ общія части, какъ и въ баснѣ о Лисѣ и Львѣ.

---

Учитель велъ такіе уроки, соображаясь при выборѣ статей для чтенія съ одной стороны со степенью трудности раздѣлить содержаніе на доли, съ другой стороны съ тѣми синтаксическими чертами языка, на которыя слѣдовало обратить вниманіе учениковъ.

Къ уроку дѣти приготовлялись чтеніемъ статьи, назначенной для разбора, допытываясь сами своимъ умомъ — какъ ее можно раздѣлить на доли по содержанію, и какъ можетъ быть раздѣлена каждая доля на части и каждая часть доли на отдѣльные образы или частныя мысли; для чего употреблено какое выраженіе и слово; чѣмъ оно можетъ быть замѣнено, вполнѣ или отчасти.

Приготовляемы были учениками и письменные разборы этого рода. Каждый потомъ разсматриваемъ былъ кѣмъ нибудь изъ товарищей, и то, что разсматривавшимъ сочтено было за ошибку, высказывалось громко передъ классомъ учителю, подавая поводъ къ бесѣдѣ учениковъ.

На письменныхъ пересказахъ и переводахъ учениковъ такъ же выставлялись доли на полѣ цифрами, а части долей буквами.

Они разсматривались такъ же точно товарищами подробно, а учителемъ только въ главномъ.

Устные пересказы читаннаго или слышаннаго разсказывались учениками въ началѣ только по содержанію съ обозначеніемъ частей, а потомъ уже подробно.

Письменные разсказы слышаннаго или обдуманнаго самими учениками такъ же точно дѣлились на части, и при употребленныхъ выраженіяхъ отмѣчались на поляхъ другія подобныя, которыя могли бы быть употреблены.

Такъ ученики пріучались приводить въ порядокъ свои отрывочныя представленія, знанія и мысли, и выражать ихъ правильно по требованію ума и языка.

Второй курсъ начальныхъ уроковъ Русскаго языка, по предлагаемому плану, можетъ быть легко законченъ въ два года, законченъ такъ, что желаемая цѣль будетъ достигнута: дѣти сознательно овладѣютъ въ родномъ языкѣ всѣмъ, что имъ доступно по возрасту.

Въ какой мѣрѣ прочно достигнута цѣль каждымъ изъ учениковъ, это узнается испытаніемъ.

Узнать на испытаніи успѣхъ ученика можно изъ его рѣшенія двухъ темъ:

— 1. письменнаго разбора какой нибудь не читанной статьи по вышепредставленнымъ двумъ образцамъ.

— 2. письменнаго изложенія чего нибудь по задачѣ учителя самимъ ученикомъ, съ обозначеніемъ частей и долей изложенія. То и другое должно быть написано прямо на бѣло, безъ поправокъ и вставокъ. Ошибки противъ написанія буквъ и знаковъ извинительны только въ дѣтяхъ слишкомъ разсѣянныхъ, и то только въ томъ случаѣ, если дитя само объяснитъ ошибку и докажетъ, какъ и почему должно исправить.

Какъ дополненіе къ удовлетворительному рѣшенію двухъ задачь употребить можно:



— 3. устный пересказъ или переводъ, и

— 4. чтеніе въ слухъ какого нибудь избраннаго отрывка съ соблюденіемъ правилъ внятности и правильности выговора и разумности произношенія.

Ученики, не начавшіе и не имѣющіе въ виду изученія иностранныхъ языковъ, могутъ быть избавлены отъ испытанія въ знаніи грамматическихъ терминовъ.

# ДОБАВОЧНЫЯ СТАТЬИ.

# ИЗЪ ДОБАВОЧНЫХЪ ЛИСТКОВЪ

# КЪ БЕСѢДАМЪ ОБЪ ИЗУЧЕНІИ РОДНОГО ЯЗЫКА[1].

Нужды аналитической грамматики, опредѣляющей значеніе и употребленіе каждой формы слова и выраженія, нужды логическаго анализа смысла связной рѣчи въ отношеніи къ мысли ею выраженной, одинаково заставятъ наставника обратить вниманіе своего ученика на общія и особенныя свойства и принадлежности предложенія, между прочимъ и отдѣлить въ немъ главныя части (разумѣется тогда, когда ученикъ уже будетъ къ этому достаточно приготовленъ). Явится между прочимъ вопросъ — о главныхъ необходимыхъ частяхъ предложенія: что это за части и сколько ихъ?

Имѣя въ виду рѣшенія, до сихъ поръ высказанныя, наставнику надобно будетъ избрать одно изъ двухъ рѣшеній, или что въ предложеніи двѣ главныя части, подлежащее и сказуемое, или что три: подлежащее, сказуемое и связь = связка. Мнѣ кажется, онъ долженъ избрать изъ этихъ рѣшеній то, которое проще, естественнѣе. Предложеніе существуетъ на томъ основаніи, что въ немъ о чемъ нибудь говорится и что нибудь говорится. Слѣдовательно, въ предложеніи двѣ главныя части:

1) Статья эта сохранилась въ корректурныхъ листахъ; въ свѣтъ выпущена не была.





подлежащее и сказуемое. Объ одномъ и томъ же предметѣ можетъ быть сказываемо многое, слѣдовательно сказуемое можетъ быть сложное; тѣмъ не менѣе все сказываемое будетъ сказуемымъ. Сказуемое должно быть грамматически и логически связано съ подлежащимъ; но эта связь должна заключаться въ самомъ сказуемомъ, а не въ чемъ нибудь отдѣльно.

Та же простота и естественность воззрѣнія на предложеніе, какъ на словное выраженіе мысли, должна заставить наставника не смѣшивать количества словъ съ количествомъ частей предложенія: предложеніе можетъ быть выражено вполнѣ и однимъ только словомъ (напр. *иду, звонятъ, холодно*), и многими словами (напр. *тысяча восемь сотъ шестьдесятъ второй годъ прошелъ, Иванъ Ивановичъ ѣздитъ славно верхомъ*), и все-таки въ немъ будутъ только двѣ главныя части: подлежащее и сказуемое. Скажу болѣе (т. е. повторю, что уже прежде старался доказать): добиваться отъ ученика, чтобы онъ опредѣлялъ, какое мѣсто въ каждомъ предложеніи занимаетъ каждое изъ словъ выше употребленныхъ, можетъ—по крайней мѣрѣ иногда и часто—не повести ни къ чему дѣльному (грамматическій анализъ сочетанія и управленія словъ въ выраженіяхъ не есть логическій анализъ). Есть однако и отдѣльныя слова, стоящія вниманія, невольно къ себѣ его привлекающія даже тѣмъ, что ихъ надобно подразумѣвать. Таковъ напр. глаголъ *быть есмь буду*, въ настоящемъ времени изъявительнаго наклоненія очень часто въ нашемъ языкѣ опускаемый. Этотъ-то глаголъ и принимали за третью часть предложенія, за связь или связку, смѣшивая съ нимъ, какъ кажется, глагольность вообще (если можно такъ выразиться): глагольность глагола есть дѣйствительно связь сказуемаго съ подлежащимъ, но она не что нибудь отдѣльное, а сущность и вмѣстѣ форма самого сказуемаго, такъ что стоитъ отстранить отъ глагола его глагольность, и онъ самъ по себѣ уже не будетъ сказуемымъ. Глаголъ *быть есмь буду* не



связь въ предложеніи, а сказуемое; но всегда ли онъ неизмѣнно одно и то же? Всегда ли именно имъ высказывается то, что должно высказать сказуемое?

Во всякомъ сказуемомъ нельзя не отличить сказываемаго отъ того, какъ оно высказывается. Сказываемое, матерія сказуемаго, есть особое представленіе дѣйствія, качества, положенія и т. п. Образъ высказыванія есть та общая формула мысли, которая выражаетъ сущность сказуемаго, отвлеченную отъ особаго представленія, имъ выражаемаго. Такъ въ сказуемомъ *написалъ бы* сказываемое представленіе выражено корнемъ *писать*, а общая формула сказуемаго выражена началомъ и окончаніемъ слова *на-* и *-алъ* и частицею *бы*. По глагольному представленію одинаковы сказуемыя: *написалъ бы, написала бы, писалъ, пишу, напишу*, а по формулѣ сказуемое *написалъ бы* уравнивается со сказуемымъ *нарисовалъ бы, увидѣлъ бы, сказалъ бы, заснулъ бы* и пр. Всегда ли же глаголъ *быть есмь буду*, если глядѣть на него съ этой точки зрѣнія, представляетъ въ себѣ все, что нужно для сказуемаго?

Глаголъ *быть есмь буду* и въ Русскомъ, какъ и въ другихъ сродныхъ языкахъ, не рѣдко употребляется съ самостоятельнымъ значеніемъ, для выраженія самостоятельнаго представленія бытія, существованія: *быть* или не *быть*, *есть* медокъ да засѣченъ въ ледокъ, *было* да быльемъ поросло, *была* бы голова на плечахъ, а хлѣбъ *будетъ*, *будетъ* и на нашей улицѣ праздникъ, *нѣтъ* худа безъ добра, не *было* ни деньги да вдругъ (+ *есть* или + сталъ) алтынъ, не *будетъ* пахотника, не *будетъ* и бархатника. Во всѣхъ этихъ выраженіяхъ глаголъ *быть есмь буду* оставляетъ впечатлѣніе такое же, какъ *существовать, жить, имѣться* и т. п. содержитъ въ себѣ особое представленіе; по этому и можетъ быть самъ по себѣ матеріей сказуемаго, которая можетъ быть облечена извнѣ и одушевлена внутри любою изъ формулъ высказыванія сказуемаго.

Но таково ли значеніе глагола *быть есмь буду* въ тѣхъ выраженіяхъ, гдѣ онъ употребляется въ сочетаніи съ другимъ представленіемъ, какъ съ главною матеріей сказуемаго, гдѣ онъ служитъ для образованія сложныхъ формъ другихъ глаголовъ, какъ напр.: пришла (+ *есть*) пора, растворяй ворота,—ходилъ (+ *есть*), гулялъ (+ *есть*), глаза растерялъ (+ *есть*),—велятъ не велятъ, *буду* молчать,—горесть молчать не *будетъ* и пр.? Въ этихъ и во всѣхъ подобныхъ выраженіяхъ глаголъ *быть есмь буду*, становясь вспомогательнымъ, теряетъ свое самостоятельное значеніе такъ же точно, какъ и всякій другой глаголъ въ такомъ же употребленіи (стать, имѣть, хотѣть и т. д.); каждый изъ языковъ, пользующихся вспомогательными глаголами, имѣетъ ихъ нѣсколько.

При этомъ нельзя не отмѣтить слѣдующихъ обстоятельствъ:

1) Глаголъ вспомогательный употребляется для сложныхъ формъ собственныхъ своихъ или другого вспомогательнаго глагола: *я былъ = я есмь былъ*, ich bin gewesen, io sono stato, j'ai été и пр.

2) Глаголъ вспомогательный можетъ сливаться съ главнымъ глаголомъ въ одно нераздѣльное слово. Въ *legero* ясно видно *ero*—будущее отъ *esse*, прибавленное къ корню *leg*, въ *legeram* видно прошедшее *eram*. Польскія jestem, jesteś, jesteśmy, jesteście суть подобныя соединенія распространеннаго корня jest съ em, eś, śmy, ście того же корня, для означенія 1-го и 2-го лица двухъ чиселъ настоящаго времени. Лингвистическія изслѣдованія нашего времени привели къ выводу, что и древнія *чьтохъ* и *чьтѣахъ* первоначально образовались при помощи глагола *есмь*, и что сложность ихъ образованія затмилась. Въ Малорусскомъ для образованія будущаго прибавляется къ сокращенному неопредѣленному настоящее отъ глагола яти *иму*: читат*иму*, читат*имешь*, читат*иметь*, читат*имемо*, читат*имете*, читат*имуть*. Въ Сербскомъ для того же будущаго употребляется



настоящее отъ глагола *хтѣти* — хотѣть: чита*ħу*, чита*ħешь*, чита*ħе*, чита*ħемо*, чита*ħете*, чита*ħеду*. Ни въ Малорусскомъ *иму*, ни въ Сербскомъ *ħу* не сохранился въ этихъ сочетаніяхъ первоначальный смыслъ глаголовъ *яти* и *хтѣти*: *читаħу* значитъ просто *буду* читать; а чтобъ выразить представленіе *хочу* читать, надобно сказать *оħу* да читамъ. Въ Великорусскомъ и во многихъ другихъ Славянскихъ нарѣчіяхъ для образованія будущаго употребляется вмѣсто *ять* или *хотѣть* глаголъ *быть: буду* читать = въ Польскомъ *będę* czytal. Въ Великорусскомъ для этого же употребляется глаголъ *стать: стану* читать (въ Нѣмецкомъ— *werden: ich werde* lesen). Эти сложныя формы замѣнили собою болѣе древнюю форму будущаго на снѫ (пласнѫ—воспламенюсь), въ которой, по выводамъ новыхъ изслѣдованій, вспомогательный глаголъ сливался съ глаголомъ, выражающимъ представленіе.

Изъ всего этого ясно видно, что глаголъ *быть есмь буду*, какъ глаголъ вспомогательный, не представляетъ собою всего сказуемаго, а только формулу, въ которой сказываемое становится сказуемымъ, матеріи даетъ опредѣленный внѣшній образъ и внутреннюю жизнь въ предложеніи.

Но въ такихъ ли только случаяхъ за глаголомъ *быть есмь буду* не остается матеріальное значеніе съ особымъ представленіемъ, необходимымъ для полноты сказуемаго? Не таковъ ли же онъ и въ спряженіи страдательныхъ формъ: домъ (+ *есть*) построенъ, колъ (+ *есть*) вбитъ, домъ *былъ* (+ *есть*) построенъ, колъ *будетъ* вбитъ? Онъ и тутъ имѣетъ значеніе вспомогательнаго глагола: матерія сказуемаго не въ немъ, а въ другомъ глаголѣ. Во многихъ случаяхъ можно обойдтись и безъ него для выраженія тѣхъ же представленій, только другими формулами: домъ *строится*, колъ *вбивался*, перо *исписалось*, бритва *иступится*. Иногда двѣ формулы отличны преимущественно внѣшнимъ образомъ, а сущность ихъ та же или почти та же: рука (+ *есть*) замарана = рука замаралась.

Допустивши, что во всѣхъ означенныхъ случаяхъ въ глаголѣ *быть есмь буду* нѣтъ матеріальнаго значенія, нельзя кажется не допустить, что его нѣтъ и во всѣхъ другихъ случаяхъ, когда онъ самъ по себѣ одинъ не можетъ выразить того, что должно выразить сказуемое, когда при немъ необходимо прилагательное, существительное, нарѣчіе, обстоятельственное выраженіе? Я *былъ* (+ *есмь*) голоденъ, внимательные (+ *суть*) осторожны, этотъ цвѣтокъ (+ *есть*) свѣжъ, этотъ цвѣтокъ (+ *есть*) камелія, она (+ *есть*) безъ запаху = она не пахнетъ. Конечно ни *голоденъ*, ни *осторожны*, ни *камелія*, ни *свѣжъ*, ни *безъ запаху*, никакое подобное слово само по себѣ не сказуемое, а только матерія сказуемаго, въ такой же мѣрѣ какъ не сказуемое само по себѣ никакое причастіе; но и *есть*, *суть* и пр. одинаково во всѣхъ случаяхъ, когда нужна для сказуемаго особая матерія, сами по себѣ не сказуемыя, а только формулы выраженія сказуемаго. Не назовемъ мы глагола *быть есмь буду*, въ сочетаніи съ прилагательнымъ, существительнымъ, нарѣчіемъ или съ какимъ нибудь обстоятельственнымъ выраженіемъ, глаголомъ вспомогательнымъ; но и не можемъ въ немъ чувствовать ничего другого, кромѣ того, что чувствуемъ въ немъ при его употребленіи въ значеніи вспомогательнаго глагола. Въ стихѣ Державина „я царь, я рабъ, я червь, я Богъ“ кто не чувствуетъ, что сила мысли не въ отсутствующемъ глаголѣ *есмь*, а въ существительныхъ, что въ нихъ вся матерія сказуемаго, что безъ нихъ ничего не высказывается изъ того, что должно быть высказано. Въ выраженіи *будетъ съ меня* не ясно ли, что матерія мысли не въ присутствующемъ глаголѣ *будетъ*, а въ опущенномъ словѣ *довольно*, *достаточно*, и что по этому слово *будетъ* и можетъ значить то же, что значитъ слово *довольно*, *достаточно?*

Вспомнимъ Латинскій глаголъ *possum posse:* въ этомъ глаголѣ слилось прилагательное съ глаголомъ *sum esse* (pot-sum, pot-esse), какъ въ *legero*—корень глагольный съ будущимъ того же глагола *sum;* въ этомъ сложномъ словѣ нельзя отдѣлить глагола *быть есмь буду* отъ прилагательнаго *potis*. Такъ, по моему мнѣнію, не нужно отдѣлять его и въ тѣхъ случаяхъ, когда онъ имѣетъ только такое значеніе.

# ЗАМѢЧАНІЯ

## О ПЕРВОНАЧАЛЬНОМЪ КУРСѢ РУССКАГО ЯЗЫКА[1].

Въ числѣ предметовъ общаго образованія отечественный языкъ занимаетъ важное мѣсто. Каждый изъ этихъ предметовъ долженъ съ своей стороны содѣйствовать достиженію цѣли общаго образованія — развитію ума и нравственнаго чувства, любознательности и правдивости, внимательности и стойкости въ трудѣ и т. д.; но у каждаго должна быть и своя особенная цѣль. Цѣль, достигаемая въ общемъ образованіи изученіемъ отечественнаго языка, есть развитіе умѣнья пользоваться отечественнымъ языкомъ какъ необходимымъ общенароднымъ орудіемъ мысли, чувства, знанія и общительности.

И общая цѣль всѣхъ предметовъ, и цѣли особенныя каждаго изъ предметовъ общаго образованія достигаются въ разной мѣрѣ, смотря по степенямъ образованія. Въ изученіи отечественнаго языка такихъ степеней должно отдѣлить по крайней

[1]) Эта статья вмѣстѣ съ относящимися къ ней дополненіями представляетъ собою первообразъ, изъ котораго развились впослѣдствіи бесѣды «Объ изученіи роднаго языка». «Замѣчанія» были напечатаны въ «Извѣстіяхъ Имп. Академіи Наукъ по отдѣленію Русскаго языка и словесности», т. 7, с. 374—384, «Дополненія»—въ томъ же изданіи, т. 8, с. 131—143.



мѣрѣ двѣ: низшую, первоначальную, и высшую. Утвердить въ учащихся отчетливый навыкъ понимать высказываемое или написанное и правильно, понятно говорить и писать: такова цѣль первоначальнаго изученія отечественнаго языка, которой достигать должны всѣ, поднимающіеся на первую степень общей образованности, разумѣется взошедшіе на ея почву, т. е. усвоившіе себѣ грамотность. Только уже по достиженіи этой цѣли можно перейдти къ подробному изученію принадлежностей и особенностей отечественнаго языка съ доказательствами и объясненіями, отъ чего что̀ въ немъ такъ, а не иначе, и начать достиженіе искусства владѣть имъ. Для такого подробнаго изученія нужно ученикамъ запастись и другими побочными, хотя и однородными знаніями. Первоначальный курсъ отечественнаго языка умѣстенъ въ низшихъ классахъ среднихъ учебныхъ заведеній и въ тѣхъ училищахъ, которыя стоятъ на одной съ ними степени. Высшій учебный курсъ отечественнаго языка возможенъ только въ старшихъ классахъ среднихъ учебныхъ заведеній. Смѣшивать одинъ съ другимъ нельзя потому даже, что, достигая двухъ цѣлей разомъ, можно не достигнуть ни одной.

Первоначальный курсъ отечественнаго языка долженъ заключать въ себѣ не подробности, а только необходимое, но за то необходимое все.

Одна доля этого курса, теоретическая, можетъ быть подчинена такому условію довольно легко: сто̀итъ выкинуть все, что не ведетъ прямо къ цѣли и не прилагается къ другой части курса — практической. Практическая часть курса, ведущая учащихся къ усвоенію навыка владѣть языкомъ и письмомъ, гораздо тяжелѣе; потому что въ ней все необходимо, и всякая ошибка ученика не бездарнаго, успѣшно окончившаго курсъ, показывая недостиженіе цѣли курса, есть укоръ, если не учителю, то методѣ ученья или распоряженію о количествѣ времени, на это дѣло назначенномъ. Снисходительность къ ошибкамъ опи-

рается то на надеждахъ на будущее, то на краткости срока курса; но такія опоры шатки. Надежды на будущее неумѣстны, потому что неприложимы къ тѣмъ ученикамъ, которые заканчиваютъ свое образованіе въ училищахъ, гдѣ проходится только первоначальный курсъ отечественнаго языка; а число этихъ учениковъ составляетъ главную массу учащихся. Что же касается до жалобъ на краткость срока курса, то онѣ сами себя обвиняютъ: если времени мало, то имъ надобно было дорожить, бережливо употреблять его для достиженія главной цѣли, не тратя его ни для цѣлей побочныхъ, ни тѣмъ менѣе по пустому. Этой бережливости въ употребленіи времени нельзя назвать общимъ качествомъ первоначальнаго курса отечественнаго языка въ томъ видѣ, какъ онъ обыкновенно проходится. Въ курсъ первоначальнаго изученія отечественнаго языка входитъ логическое обозрѣніе тѣхъ свойствъ языковъ, которыя принадлежатъ и ему, — и оно дѣйствительно нужно не только для облегченія цѣли курса, но и для образованія вообще; что же бы однако вышло, если бы на такое обозрѣніе употреблено было все время курса? Въ курсъ первоначальнаго изученія отечественнаго языка входитъ и обозрѣніе формъ образованія и измѣненія словъ, и тоже нужно; но было ли бы что достигнуто, если бы ученики въ продолженіе всего курса бились только надъ заучиваніемъ разныхъ подробностей склоненія, спряженія и т. п. и надъ ихъ приложеніемъ къ грамматическому разбору? Ни того, ни другого не бываетъ въ такомъ рѣзкомъ видѣ; тѣмъ не менѣе, должно сознаться, многіе учители, если не на то, такъ на другое употребляютъ столько времени, что остального времени дѣйствительно недостаетъ для прямого пути къ цѣли. Была ли бы цѣль такъ же не достигнута, если бы и была достигаема правильно, съ должной внимательностью къ жизненнымъ потребностямъ, безъ напрасной траты времени? Отвѣтъ, по моему мнѣнію, не подлежитъ сомнѣнію. Цѣль будетъ достигаема, если изъ теоре-



тической части курса выкинуто все, что не прилагается къ прак-
тикѣ, и если практика направлена къ жизненнымъ потребно-
стямъ, а не къ какимъ нибудь особеннымъ побочнымъ цѣлямъ
(напр. къ блестящему экзамену учениковъ или т. п.).

Усвоить какой бы то ни было навыкъ можно только упраж-
неніемъ постояннымъ, сообразнымъ съ силами, правильнымъ въ
переходахъ отъ легкаго къ трудному, отъ простого къ сложному,
упражненіемъ, домогающимся не изученія опредѣленій и пра-
вилъ, а ловкости и легкости ихъ примѣненія къ дѣлу. Упраж-
ненія, послѣдовательно расположенныя, постепенно утверждаю-
щія въ ученикѣ навыкъ владѣть роднымъ языкомъ, легко и
ловко избѣгать ошибокъ противъ обычаевъ изложенія и право-
писанія, должны занять наибольшую часть времени первоначаль-
наго курса изученія языка; а наставленія теоретическія должны
входить въ составъ ихъ по немногу, почти исключительно какъ
поводъ къ нимъ, какъ знаніе, ихъ облегчающее или предосте-
регающее отъ ошибки.

Нуженъ ли учебникъ? Нуженъ только въ послѣдствіи, для
лучшаго запечатлѣнія пріобрѣтенныхъ знаній въ систематиче-
скомъ порядкѣ, и потомъ внѣ училища для повторенія и справокъ.
Въ началѣ же учебникъ будетъ болѣе вреденъ, чѣмъ полезенъ,
пріучая дѣтей къ заучиванію наизусть того, что должно быть
не заучено, а просто усвоено — не для экзамена, а для жизни.
Нельзя тутъ забыть, что въ учебникѣ не напрасно страшатъ
всякаго ученика и добраго благоразумнаго учителя разныя опре-
дѣленія, подраздѣленія, исчисленія, безъ которыхъ и состави-
тель учебника обошелся бы довольно легко, если бы самъ былъ
только учителемъ, любящимъ дѣтей, и которыя въ памяти са-
мого учителя безъ повторенія все болѣе слабѣютъ. Что, если бы
мы обязаны были затвердить опредѣленія и правильныя распре-
дѣленія на разряды всего того, что узнаемъ въ жизни и для
жизни внѣ училища, наприм.: что есть голова и какія бываютъ

головы? что есть головной покровъ и какіе ихъ роды, виды? что значитъ ходить, стоять, говорить, молчать, глядѣть? что такое потеря времени и какого рода бываютъ эти потери? и т. д. Выучивая по книгѣ съ помощью учителей отвѣты на такіе вопросы, не потеряли ли бы мы напрасно множество времени, не измучились ли бы мы надъ этой безполезной работой, не ослабили ли бы себя невозвратно? Между умѣньемъ отличить вещь отъ вещи или признакъ отъ признака, на сколько это нужно, и умѣньемъ опредѣлить ихъ разность исчисленіемъ признаковъ постоянныхъ и случайныхъ — цѣлая бездна. Конечно, опредѣленія, исчисленія, подраздѣленія помогаютъ отчетливости знанія; но всему должна быть своя мѣра, и мѣра эта, къ сожалѣнію, примѣняется очень трудно къ учебникамъ, по самому свойству этихъ книгъ, оцѣняемыхъ всего болѣе по степени отчетливости изложенія. Отчетливость изложенія учебниковъ ведетъ къ тому, что дѣти или по приказанію учителя или сами по себѣ выучиваютъ ихъ наизустъ. Чтобы отвлечь ученика отъ заучиванія страницъ учебника наизустъ, нѣкоторые воспитатели придумали придавать имъ характеръ книгъ для чтенія, дополняя существенное разнаго рода случайными оговорками: учебникъ становится отъ этого гораздо толще и для ученика еще тяжелѣе.

Для большей части первоначальнаго курса отечественнаго языка ученику нуженъ не учебникъ, а вспомогательная книга примѣровъ, учителю же — подробное наставленіе. Учить наизусть должны ученики не страницы учебника, а образцы правильности, приличія, естественности и выразительности языка, избранныя мѣста изъ лучшихъ произведеній словесности.

Чтеніемъ и выучиваніемъ наизустъ избранныхъ мѣстъ и должны начаться упражненія въ классѣ отечественнаго языка, соединяясь со словеснымъ пересказомъ читаемаго и выучиваемаго. Дѣйствуя, очевидно, на успѣхъ учениковъ не только въ языкѣ, но и вообще въ образованіи, то и другое должно про-



должаться во весь курсъ непрерывно. Само собою разумѣется, что учитель обязанъ слѣдить какъ за правильностью выговора, такъ и за пониманіемъ смысла читаемаго и выучиваемаго и за приличіемъ произнесенія. Все это очень важно; но всего важнѣе пониманіе читаемаго и выучиваемаго. Это пониманіе можетъ быть только формальное: дѣти пріучаются читать или пересказывать наизустъ какъ будто и съ участіемъ ума, на видъ вполнѣ толково, и тѣмъ не менѣе въ головѣ занятые совсѣмъ другимъ, а иногда и вовсе не понимая того, что читаютъ или говорятъ. Внимательный учитель долженъ постоянно заботиться, чтобы пониманіе ученика было не формальное, а реальное, и сколь возможно болѣе отчетливое, соединяемое съ дѣйствительнымъ пріобрѣтеніемъ знанія.

Начать собственно грамматическія упражненія можно уже только тогда, когда ученики усвоили навыкъ плавно читать и понимать читаемое. Эти упражненія должно вводить постепенно, одни соединяя съ чтеніемъ, другія съ писаніемъ; для лучшаго утвержденія навыка въ ученикахъ, какъ повтореніе пройденнаго, они могутъ быть приготовляемы ими и внѣ класса по задачамъ учителя. Благоразумный учитель, не теряя изъ виду предположенной цѣли, не станетъ допускать въ числѣ упражненій такихъ, которыя могутъ только замедлять успѣхъ, ни чему не помогая, и, не спѣша ни въ чемъ, не будетъ и останавливаться неподвижно на чемъ нибудь одномъ.

Упражненія при чтеніи и упражненія при писаніи должны чередоваться и взаимно помогать одни другимъ.

Здѣсь представляется общій перечень предметовъ грамматическихъ упражненій а) *при чтеніи* и б) *при писаніи.*

а) *Упражненія при чтеніи.*

Хорошо, если ученики будутъ знать впередъ, что именно будетъ предметомъ чтенія и разбора во время урока, предвари-

тельно прочитають со вниманіемъ или же, по назначенію учителя, и выучать наизусть; внимательность ученика должна быть обращена на общій смыслъ статьи и на ея написаніе—на буквы и знаки [1]).

Все читаемое въ урокѣ пересказывается тѣмъ или другимъ изъ учениковъ поочередно своими словами.

По прочтеніи статьи и объясненіи ея содержанія, на сколько это необходимо, урокъ посвящается разбору ея, измѣняющемуся постепенно по мѣрѣ успѣховъ учениковъ. Всѣ ученики принимають участіе въ разборѣ, исправляя одни другихъ по назначенію учителя. Первые уроки могуть быть посвящаемы вполнѣ, а послѣдующіе отчасти—разспросамъ учениковъ, гдѣ въ какомъ словѣ написана какая буква, или гдѣ поставлена запятая, точка и т. д.[2]). Въ послѣдовательномъ измѣненіи разбора можетъ быть принятъ слѣдующій порядокъ:

1. Отдѣленіе *словъ* одного отъ другого съ отличеніемъ удареній на словахъ.

Пробы замѣненія однихъ словъ другими подобнозначащими.

2. Слова *сродныя: первообразныя* и *производныя*[3]).

Пробы образованія однихъ словъ отъ другихъ.

3. Слова *простыя* и *сложныя; выраженія*[4]).

---

[1]) Само собою разумѣется, что ученики должны знать предварительно *названія* буквъ и знаковъ препинанія.

[2]) Это важно для пріученія дѣтей къ внимательности и загода къ навыку правильно писать.

[3]) Само собою разумѣется, что дѣло это должно быть излагаемо дѣтямъ безъ филологическихъ тонкостей и на сколько нужно для правильнаго пониманія значенія словъ и правильнаго ихъ написанія.

[4]) Т. е. понятныя сочетанія словъ, по смыслу равныя и отдѣльнымъ словамъ; напр. *сдѣланный изъ серебра = серебряный, сваренный на сахарѣ = сахарный, верхняя часть = верхушка, провертывать буравомъ = буравить*. — Передать ученику, что вообще всякое понятное сочетаніе словъ (каково бы оно ни было по своей грамматической формѣ) есть *выраженіе* — гораздо легче, чѣмъ научить его отличать предложенія отъ не предложеній, и потому должно быть передано прежде.



Пробы составленія словъ сложныхъ. Пробы замѣненія словъ выраженіями.

4. Главные *разряды* словъ: а) имена существительныя и мѣстоименія собственно, б) глаголы, в) имена прилагательныя и нарѣчія, д) частицы, безъ отличенія ихъ разрядовъ [1]).

Пробы образованія одной части рѣчи отъ другой.

Пробы составленія выраженій изъ разныхъ частей рѣчи (по назначенію).

5. Части рѣчи *склоняемыя*.

— *Существительныя: а) нарицательныя* (названія живыхъ существъ и вещей, веществъ, чиселъ, явленій, дѣйствій); *б) собственныя* (лицъ и мѣстностей).—Виды существительныхъ: уменьшительныя и увеличительныя, ласкательныя и уничижительныя.

— *Мѣстоименія* (въ собственномъ смыслѣ).

Примѣры употребленія разныхъ существительныхъ и мѣстоименій, равно и выраженій съ ними.

— *Прилагательныя: а) нарицательныя*—качественныя, притяжательныя, обстоятельственныя (тутъ мѣстоименныя и числительныя); *б) собственныя*. — Виды прилагательныхъ: уменьшительныя и увеличительныя, ласкательныя и уничижительныя, прямыя и сравнительныя.

Примѣры употребленія.

6. *Склоненія*. Роды, числа, падежи.

Примѣры употребленія.

Склоненія существительныхъ, прилагательныхъ (мѣстоименій и числительныхъ); общія правила и важнѣйшія отклоненія [2]).

---

[1]) При первоначальномъ ознакомленіи дѣтей съ частями рѣчи можетъ быть допускаема не очень строгая опредѣлительность, сообразно съ силами дѣтскаго возраста, лишь бы не останавливаться съ потерею времени на томъ, что позже можетъ быть усвоено дѣтьми безъ траты времени и силъ.

[2]) Впрочемъ подробно распредѣлять склоняемыя слова на разряды

Примѣры употребленія.

7. *Глаголы:* дѣйствительные, возвратные, страдательные, среднiе.

Виды глаголовъ: неопредѣленный, совершенный, однократный, многократный.

Пробы образованія разныхъ видовъ глаголовъ.

8. *Спряженія.* Наклоненія, времена, лица. Общія правила спряженія и главнѣйшія отклоненія [1]).

Примѣры употребленія.

9. *Нарѣчія: а) нарицательныя* — качественныя, притяжательныя, обстоятельственныя (тутъ и числительныя нарѣчія); *б) собственныя* (произведенныя отъ именъ собственныхъ).

10. *Частицы:* союзы, предлоги, придаточныя частицы [2]).

Пробы составленія выраженій съ разнаго рода частицами.

11. *Отрывочныя слова* и *выраженія,* не принадлежащія ни къ какой особенной части рѣчи или по составу своему или по формѣ [3]).

12. Отдѣленіе *предложеній* съ обозначеніемъ ихъ главныхъ частей: *подлежащаго, сказуемаго* и добавочныхъ словъ и выраженій, опредѣленій, дополненій.

Пробы составленія, передѣлки, увеличенія и уменьшенія предложеній.

---

по особенностямъ ихъ склоняемости и исчислять признаки разныхъ склоненій нѣтъ никакой надобности.

[1]) Нѣтъ надобности входить въ подробности о разрядахъ глаголовъ по ихъ измѣняемости, о разныхъ спряженіяхъ; надобно только утвердить въ дѣтяхъ навыкъ избѣгать ошибокъ. Замѣтить надобно объ употребленіи неизмѣняемыхъ глагольныхъ частицъ (хлопъ, хвать, толкъ и пр.).

[2]) Придаточныя частицы: нѣ-, не-, ни-, же-, нибудь, -ка, нан-, -ста.

[3]) Напр.: нѣтъ, да, спасибо, вѣдь, дѣ, дѣскать, ну. -съ и пр. Тутъ же, по моему мнѣнію, должно дать мѣсто и такъ называемымъ междометіямъ, къ числу которыхъ не слѣдуетъ однако ни въ какомъ случаѣ относить глагольныхъ частицъ (хлопъ, хвать, толкъ и пр.).



Предложенія *прямыя* (утвердительныя и отрицательныя), *вопросительныя, сомнительныя* (съ *бы, если* и т. п.).

Предложенія *личныя* и *безличныя.*

13. Отдѣленіе частей въ предложеніи сложномъ; предложенія *главныя* и *придаточныя.*

Пробы составленія ихъ.

14. Разборъ полнаго *періода* и связи нѣсколькихъ періодовъ.

Пробы составленія періодовъ и ихъ связей, съ упражненіями въ употребленіи союзовъ.

Всѣ эти упражненія должны привести къ тому, чтобы ученикъ овладѣлъ необходимыми оборотами языка и сталъ бы ихъ употреблять правильно. Очевидно, что ихъ выборъ не можетъ быть случаенъ, что учитель обязанъ слѣдить за постепеннымъ пополненіемъ ихъ въ памяти и соображеніи ученика, ограничивая впрочемъ желанную полноту только въ кругѣ обще-необходимаго.

### *б) Упражненія при писаніи.*

Начать писаніе подъ диктовку можно только тогда, когда ученики пріобрѣли уже навыкъ писать довольно четко и скоро; иначе время будетъ истрачиваемо по напрасну.

Одинъ изъ учениковъ поочередно пишетъ на большой доскѣ въ виду всѣхъ своихъ товарищей, всѣ другіе въ своихъ тетрадяхъ или на дощечкахъ, готовясь исправлять ошибки перваго. По написаніи учениками цѣльнаго отрывка, начинается разборъ написаннаго, измѣняющійся постепенно по мѣрѣ успѣховъ учениковъ. При послѣдовательномъ измѣненіи разбора должно имѣть въ виду слѣдующіе предметы:

1. Отличеніе буквъ строчныхъ и прописныхъ.

2. Отличеніе согласныхъ *ясныхъ (б, в, г, д, ж, з)* отъ *глухихъ (п, ф, х, к, т, ш, с), г* отъ *в, ф* отъ *ѳ.*

Пробы ихъ употребленія.

3. Отличеніе гласныхъ: *е, ѣ* и *э*, — *и, і* и *ы*, — *е* безъ ударенія и *и*, — *е* съ удареніемъ и *о*, — *о* безъ ударенія и *а*, — *о* безъ ударенія и *ы* или *і*, — *и* безъ ударенія и *е*.

Пробы ихъ употребленія.

4. Отличеніе *ъ* и *ь*; ихъ опущеніе.

Пробы употребленія.

5. Отличеніе слоговъ вообще и слоговъ сложныхъ особенно.

6. Разборъ знаковъ: въ написаніи словъ двойныхъ *(краткой черты)* и недописываемыхъ *(точки, титла)*.

7. Разборъ знаковъ препинанія: точки, запятой, точки съ запятой, двоеточія [1]).

Пробы ихъ употребленія.

8. Разборъ знаковъ особенныхъ: *знаковъ вопроса* и *восклицанія*, *длинной черты* въ началѣ выраженія, *кавычекъ* въ началѣ и въ концѣ выраженія и проч.

Пробы ихъ употребленія.

9. Разборъ отстановокъ рѣчи новою строкою.

Проба употребленія отстановокъ.

*Двухъ* лѣтъ по *четыре* урока въ недѣлю достаточно, чтобъ всѣ эти упражненія были приведены къ концу. Говорю это по опыту, не всегда удававшемуся только потому, что много времени было истрачиваемо на слишкомъ придирчивый и подробный грамматическій и логическій разборъ, ставившій иногда въ тупикъ не только ученика, но и самого учителя, и безъ всякаго полезнаго исхода.

---

1) Эта важная часть разбора должна быть въ преподаваніи распредѣлена на нѣсколько пріемовъ. Начать можно упражненіями употребленія *точки* и *запятой* (объяснивъ, что точка ставится въ концѣ полнаго смысла, а запятая только тамъ, гдѣ смыслъ еще не совсѣмъ конченъ; упражненія надъ точкой съ запятой и двоеточіемъ должно соединить съ разборомъ частей въ предложеніи сложномъ и въ періодѣ.



Уже по окончаніи курса упражненій не безъ пользы можно взяться за учебникъ. Ученики найдутъ въ немъ почти все знакомое, поймутъ все легко, вникнутъ въ опредѣленія и подраздѣленія, не напрягая силъ напрасно.

Выборъ учебника изъ числа одобренныхъ знатоками дѣла можетъ быть предоставленъ учителямъ. Это отчасти даже необходимо; потому что не всякій учебникъ можетъ быть одинаково приноровленъ къ мѣстнымъ потребностямъ всякаго изъ краевъ. Во всякомъ краѣ есть свои мѣстныя отклоненія отъ общаго письменнаго языка; а слѣдовательно и для учителей свои особенныя заботы упрочить въ ученикахъ умѣнье избѣгать то тѣхъ, то другихъ ошибокъ; въ иномъ краѣ обратить надобно вниманіе болѣе на тѣ или другія формы образованія и измѣненія словъ, въ другомъ болѣе на тѣ или другія правила словосогласованія и словорасположенія, почти въ каждомъ на особенныя частности выговора. Заставлять же ученика въ какомъ бы то ни было краѣ изучать подробности, ему не нужныя для жизни, не только не къ чему, но и нельзя; потому что всѣхъ ихъ вмѣстѣ столько, что онѣ не могутъ быть изучены въ теченіе того времени, которое можетъ быть удѣлено на отечественный языкъ. Главные вопросы, на которые въ учебникѣ должны быть помѣщены отвѣты, тѣ же, что означены выше. Излишнихъ подраздѣленій и мелочной точности въ обозначеніи признаковъ должно избѣгать и въ немъ, замѣняя ихъ замѣчаніями объ отличіяхъ общаго письменнаго языка отъ того мѣстнаго нарѣчія или говора, къ которому привыкли учащіеся въ училищѣ дѣти. Обширный учебникъ можетъ быть тогда только не вреденъ, когда въ немъ правильно отдѣлено то, что должно быть внимательно изучено, отъ всего другого, могущаго быть нужнымъ при справкахъ: опредѣленное въ немъ для изученія не должно заключать въ себѣ болѣе 5 — 6 печатныхъ листовъ.

Одновременно съ изученіемъ учебника при повтореніи преж-

нихъ упражненій учитель долженъ начать съ учениками рядъ упражненій въ письменномъ изложеніи мыслей языкомъ правильнымъ и приличнымъ. Эти упражненія должны быть начаты опытами письменнаго пересказа своими словами того, что ученикъ читалъ, съ начала при пособіи подлинника, а позже безъ него [1]). Затѣмъ ученики должны быть упражняемы въ письменной передачѣ устныхъ разсказовъ. Третья степень упражненій — опыты письменнаго изложенія, по заданнымъ темамъ, того, что ученикамъ извѣстно или что имъ можетъ быть нужно сообщить другимъ — въ письмѣ, въ запискѣ и т. д., сначала съ предварительнымъ указаніемъ порядка изложенія и объясненіями учителя, а позже съ предоставленіемъ полнаго произвола ученикамъ [2]). Изъ числа этихъ упражненій одни должны быть производимы въ классѣ, другія внѣ класса, исправляемы учениками взаимно подъ руководствомъ учителя и только окончательно учителемъ.

Предполагая, что весь курсъ продолжается 4 года по 4 часа въ недѣлю, считаю достаточнымъ, какъ уже выше было замѣчено, для перваго, чисто практическаго курса *два года*: для упражненій при чтеніи *два* часа въ недѣлю и *два* другихъ для упражненій при письмѣ. *Третій годъ* посвящается грамматикѣ по учебнику, для чего достаточно *три* часа въ недѣлю; остальной четвертый часъ долженъ быть посвященъ упражненіямъ.

---

[1]) До этого, въ теченіе двухъ предъидущихъ лѣтъ ученики были уже упражняемы не только въ словесномъ пересказываніи читаннаго, но и въ составленіи разныхъ выраженій, предложеній, періодовъ. Тутъ, слѣдовательно, можно уже отъ нихъ требовать исполненія многихъ условій правильнаго изложенія.

[2]) Не предполагаю, впрочемъ, ни для ученика, ни для учителя того полнаго, безотчетнаго произвола, который не нуждается въ постоянныхъ правилахъ распредѣленія частей изложенія: разумныя правила не стѣснятъ дарованій, а невниманіе къ нимъ, незнаніе ихъ можетъ ихъ заглушить.



Послѣдній *четвертый годъ* можетъ быть посвященъ весь однимъ упражненіямъ — преимущественно письменнымъ изложеніямъ.

Путь оконченъ; — какъ же удостовѣриться въ томъ, что ученикъ кончилъ его съ дѣйствительнымъ успѣхомъ? Какимъ испытаніемъ? По моему крайнему убѣжденію, вовсе не спрашиваньемъ того, что было выучиваемо, а испытаніемъ, въ какой мѣрѣ всѣ работы и упражненія принесли ученику пользу. Задайте ему тему для изложенія на письмѣ, сообразную съ тѣми знаніями, которыя онъ пріобрѣлъ изъ другихъ предметовъ; пусть онъ напишетъ на нее отвѣтъ тутъ же на экзаменѣ, безъ всякой помощи учителя. Если изложеніе будетъ удовлетворительно и если ученикъ докажетъ при томъ, что онъ знаетъ, почему что написалъ; то онъ уже этимъ доказалъ, что успѣлъ. Если будетъ даваемо ученику время на приготовленіе къ экзамену, то это будетъ доказывать, что ученикомъ только выучено, а не усвоено то, что отъ него требуютъ на экзаменѣ, и что это забудется не слишкомъ долго спустя послѣ экзамена. Ученикъ долженъ приготовляться не къ экзамену, а къ жизни, слѣдовательно не въ короткій отдѣльный срокъ времени, а во всѣ года ученья непрерывно. Не будетъ ли слишкомъ долго длиться такой экзаменъ съ разспросами ученика о томъ, что и почему онъ написалъ въ отвѣтъ на заданный вопросъ? Почему же и не длиться ему долго? На дѣйствительно полезное испытаніе ученика не жаль употребить и часа времени и болѣе. На безполезное жаль потерять и минуту. Но всегда ли достигнется желаемый результатъ и при такомъ испытаніи? Если не достигнется, если не можетъ быть достигнутъ, то лучше все-таки бросить всякое испытаніе, чѣмъ обманывать и его, и себя, и другихъ легкимъ и безполезнымъ экзаменомъ, который доказываетъ только то, что ученикъ знаетъ твердо то, что онъ на ту пору, какъ его спрашиваютъ,

выучилъ и только-что повторилъ? Не тысячи-ли примѣровъ подтверждаютъ, что ученики, даже превосходно отвѣчавшіе на экзаменѣ вслѣдствіе особеннаго приготовленія, въ жизни выказывали себя рѣшительными невѣждами въ знаніи своего языка? Пора увѣриться, что ученикъ учится не для экзамена, а для образованія, и что экзамены учреждены не для общаго обмана, а для дѣйствительнаго удостовѣренія въ дѣйствительномъ прочномъ усвоеніи ученикомъ того, что ему нужно въ жизни. Пора, слѣдовательно, преобразовать экзамены тамъ, гдѣ они не достигаютъ цѣли.

---

Мнѣнія, здѣсь высказанныя, были уже большею частью, хоть и отрывочно, представлены мною въ „Извѣстіяхъ 2-го Отдѣленія Академии Наукъ". Передавая ихъ вновь въ особенной запискѣ съ необходимыми дополненіями, имѣю въ виду возможность услышать замѣчанія знатоковъ дѣла, которыя для меня тѣмъ необходимѣе, что я долгомъ считаю отстранить отъ способа, мною предлагаемаго, все рѣзкое и неудобоприменяемое и хотѣлъ бы примирить его, на сколько возможно, съ другими употребляемыми способами.

---

# ДОПОЛНЕНІЯ

## КЪ ЗАМѢЧАНІЯМЪ О ПЕРВОНАЧАЛЬНОМЪ КУРСѢ РУССКАГО ЯЗЫКА.

Передавая свои мнѣнія о первоначальномъ курсѣ отечественнаго языка въ „Извѣстіяхъ", я имѣлъ въ виду „возможность услышать замѣчанія знатоковъ" и надежду, воспользовавшись ими, „отстранить отъ способа, мною предложеннаго, все рѣзкое и неудобоприменяемое". Надежды мои не были напрасны: нѣкоторые изъ почтенныхъ преподавателей высказали свои убѣжденія и недоразумѣнія—кто словесно или письменно, кто печатно. Съ уваженіемъ и съ признательностью принялъ я эти отзывы, какъ выраженія участія въ дѣлѣ обще-важномъ, и долгомъ считаю по поводу ихъ сдѣлать еще нѣсколько дополнительныхъ замѣчаній. Только при помощи откровеннаго взаимнаго сообщенія мыслей людьми занимающимися можетъ выработаться мало по малу и правильное пониманіе цѣли и содержанія курса отечественнаго языка и правильное употребленіе пріемовъ, которыми слѣдуетъ для этого пользоваться.

Не обойдется безъ борьбы и со старыми привычками, особенно съ тѣми, которыя, не смотря на всю свою обветшалость, для многихъ кажутся еще модными, и съ новыми предположеніями, которыя или по своей внутренней несостоятельности, или по внѣшнему выраженію не могутъ быть сочтены полезными. Не

обойдется безъ борьбы; но это не бѣда, лишь бы только въ борьбѣ не были безвинно-виновными отвѣтчиками учащіяся дѣти и тѣ, которые ихъ защищаютъ противъ всякихъ безполезныхъ привычекъ и нововведеній. Само собою разумѣется, что въ такой борьбѣ не можетъ быть дано мѣста никакой полемикѣ пустословной, или, что еще вреднѣе, играющей дѣломъ и правдой изъ-за личныхъ видовъ и прихотей.

Дѣло такъ важно, такъ близко сердцу каждаго, кто сердцемъ близокъ къ дѣтямъ своимъ или чужимъ, что, принявъ въ немъ участіе словомъ, никто изъ такихъ людей не можетъ предпочесть требованіе своей прихотливости требованіямъ здраваго ума, убѣжденіямъ опыта и необходимости тѣ и другія разсматривать безпристрастно, хладнокровно.

Бореніе мнѣній, вѣроятно, можетъ быть возбуждено простымъ, довольно общимъ показаніемъ здраваго ума и опыта:

Русскому языку учатся всѣ Русскія дѣти, поднимающіяся по ступенямъ образованія выше уровня грамотности; а между тѣмъ „полуграмотными“ (терминъ довольно извѣстный) остаются очень многіе. Только поднимающіяся довольно высоко выходятъ изъ этого числа. Не часто ли приходится каждому слышать или и читать (особенно въ письмахъ) разнаго рода ошибки противъ самыхъ общепонятныхъ требованій чистоты и плавности языка? Не значительная ли часть окончившихъ воспитаніе, какъ по праву, требуютъ къ себѣ снисходительности въ отношеніи къ языку и правописанію? Не многіе ли, въ юношескомъ возрастѣ освободясь отъ обязательныхъ уроковъ въ Русскомъ языкѣ, сами собою вновь начинаютъ учиться — кто при помощи внимательнаго чтенія книгъ, кто посредствомъ упражненій въ писаніи, въ переводахъ, извлеченіяхъ и т. д., кто — какъ когда случится. Постоять за твердое знаніе своего родного языка могутъ немногіе.

Вѣдь это такъ? Вѣдь и писателей упрекаютъ у насъ въ



этомъ нерѣдко, вовсе безъ желанія унижать ихъ или выставлять себя? Если же все это такъ, не очевидно ли, что должна быть какая нибудь общая причина, одна или пожалуй и нѣсколько? И гдѣ же искать этихъ причинъ, если не въ неоконченности, недостаточности курсовъ Русскаго языка? Многіе и много учились или учатся, и съ успѣхомъ кончили или оканчиваютъ всѣ требованные курсы, и все-таки сами себя признаютъ слабыми, и сами себя стараются доучить,если только приводятся къ этому какими нибудь внутренними или внѣшними побужденіями.

Значитъ, что курсы Русскаго языка сами по себѣ не полны, что большая или меньшая, значительная доля времени истрачивается въ нихъ по напрасну. Чего же въ нихъ недостаетъ? На что въ нихъ тратится время напрасно и на что это время употребить съ большею выгодою? Вопросы—стоящіе мысли, и вмѣстѣ съ тѣмъ не такіе, чтобы въ рѣшеніи ихъ могли быть всѣ согласны.

Обративъ на нихъ вниманіе въ моихъ замѣчаніяхъ, я возвращаюсь къ нимъ снова, чтобы сказать яснѣе то, что нѣкоторымъ показалось неяснымъ.

„Утвердить въ учащихся отчетливый навыкъ понимать высказываемое или написанное и правильно, понятно говорить и писать: такова цѣль первоначальнаго изученія отечественнаго языка, которой достигать должны всѣ, поднимающіеся на первую ступень общей образованности, разумѣется, взошедшіе на ея почву, т. е. усвоившіе себѣ грамотность“. Какой же именно языкъ изучается при достиженіи этой цѣли Русскими дѣтьми?

Предположено было, что долженъ быть изучаемъ языкъ не разговорный, а литературный, и именно, какъ думаютъ нѣкоторые, новѣйшій, языкъ писателей, нынѣ живущихъ. Это предположеніе могло быть основано только на признаніи существенной разницы между языкомъ разговорнымъ и литературнымъ. Что разница между ними есть, это, конечно, безспорно; но въ чемъ же она?

Если подъ языкомъ разговорнымъ понимать мѣстные оттѣнки народнаго говора, мѣстныя нарѣчія, то, очевидно, отличія этого разговорнаго языка отъ языка, употребляемаго въ литературѣ, очень рѣзки. Но какъ же предполагать возможность изучать этотъ разговорный языкъ въ училищахъ, и къ чему? Во всякомъ образующемся обществѣ болѣе или менѣе, смотря по степени образованности, уважаются мѣстныя нарѣчія; но вмѣстѣ съ тѣмъ всюду, гдѣ есть стремленіе къ образованности, есть и признаніе важности, необходимости общаго, общественнаго языка, какъ общенароднаго орудія мысли, чувства, знанія и общительности, и стремленіе создать его и упрочить. Основаніе этого языка во всякомъ случаѣ народное: одно изъ многихъ или немногихъ нарѣчій мѣстныхъ принимается какъ главное; но, будучи разъ принято образованнымъ обществомъ, какъ есть, не можетъ оно оставаться неизмѣннымъ, ни подчиняться тѣмъ измѣненіямъ, которымъ подвергается въ своей коренной мѣстности, а начинаетъ жить своей особенной жизнію, питаясь пищею не мѣстною, а общенародною и вмѣстѣ съ тѣмъ пищею науки и образованности. Не только формы образованія и измѣненія словъ, подборъ словъ и условія ихъ сочетанія, но и самый выговоръ постепенно удаляется отъ требованій коренной мѣстности, такъ что и въ самой этой мѣстности языкъ раздваивается: образованное общество говоритъ иначе, чѣмъ простой народъ. Этотъ языкъ можетъ по праву назваться и разговорнымъ: его требованіямъ въ разговорѣ подчиняются не только всѣ образующіеся, но менѣе или болѣе, на сколько могутъ, и простые люди — если не между собою, то по крайней мѣрѣ въ бесѣдѣ съ образованными. Но назвать его языкомъ исключительно разговорнымъ все-таки нельзя. Онъ — орудіе общительности и образованности не только устное, но и письменное. Его особенности при устномъ употребленіи тѣмъ менѣе важны, чѣмъ болѣе распространена образованность въ народѣ. Его особенности въ письменномъ употребленіи тѣмъ менѣе важны, чѣмъ болѣе народности въ направленіи образованности. Разница между языкомъ устнымъ, разговорнымъ и письменнымъ (дѣловымъ, ученымъ и литературнымъ) болѣе всего въ словахъ и въ нѣкоторыхъ условныхъ выраженіяхъ: въ письменномъ языкѣ допускаются и даже необходимы такія слова и выраженія, безъ которыхъ можно обойдтись въ устномъ, и не допускаются нѣкоторыя слова и выраженія, употребляемыя въ разговорѣ. Во всякомъ случаѣ граница между тѣмъ и другимъ языкомъ не можетъ быть рѣзко опредѣлена: нельзя положить безусловно, что то или другое слово или выраженіе не можетъ быть употреблено въ разговорѣ или на письмѣ; если оно необходимо и образовано правильно, то и можетъ быть употреблено, лишь бы было кстати.



Вотъ этотъ-то языкъ образованнаго общества и изучается всѣми образующимися, и долженъ быть изучаемъ, говоря вообще, тѣмъ болѣе, чѣмъ болѣе отличны отъ него мѣстные говоры.

Учитель, стараясь утвердить въ своихъ ученикахъ знаніе общественнаго языка, долженъ обращать вниманіе на мѣстный говоръ учащихся, безъ сомнѣнія не возбуждая къ нему ихъ отвращенія, но и не допуская смѣшенія съ нимъ языка общественнаго. Такое смѣшеніе всегда менѣе или болѣе отвратительно [1]). Не все впрочемъ въ общепринятомъ языкѣ образованнаго общества равно достойно уваженія, если онъ и чистъ отъ примѣси мѣстнаго говора. На него можетъ налечь какая нибудь внѣшняя, чуждая сила, мертвящая его внутреннюю жизненную силу, и тѣмъ не менѣе поддерживаемая на время прихотями общества. Подъ тяготѣніемъ этой силы языкъ искажается. Чѣмъ менѣе

---

1) Говоря о смѣшеніи нарѣчія съ нарѣчіемъ, имѣю въ виду преимущественно грамматическій строй и тѣ слова и выраженія, которыя принадлежать къ числу необходимостей каждаго языка. Слова мѣстныя, которымъ равносильныхъ нѣтъ въ языкѣ общественномъ, не могутъ идти тутъ въ разсчетъ: употреблять ихъ бываетъ иногда необходимостью; избѣгать ихъ не къ чему.

самостоятельности въ образованности народа, тѣмъ эти искаженія разнообразнѣе и сильнѣе, обаятельнѣе. Заставлять дѣтей изучать эти искаженія безполезно и вредно: безполезно, потому что значительная доля этихъ временныхъ искаженій съ каждымъ поколѣніемъ смѣняется другими, такъ что дѣти, выросши, должны будутъ, не смотря на всѣ внушенія учителей, отречься отъ нихъ; вредно, потому что всѣ такія искаженія мѣшаютъ учащимся проникнуться духомъ языка и воспользоваться имъ для развитія умственныхъ силъ. Свѣтъ науки и здраваго народнаго смысла, освѣщая основные законы языка, долженъ всегда стоять на стражѣ противъ прихотей моды, вводящихъ въ языкъ эти искаженія. Источникъ законовъ языка — народъ, разумѣется, весь въ цѣлости, а не какая нибудь доля его, живущая въ томъ или другомъ краѣ: здравый смыслъ и наука учатъ имъ пользоваться и дѣйствуютъ счастливо, если дѣйствуютъ внимательно и безстрастно; никогда не могутъ вполнѣ возобладать прихотями моды, но тѣмъ не менѣе никогда не должны отступать отъ своихъ обязанностей. Всего болѣе должны быть исполняемы эти обязанности въ литературѣ, въ ученыхъ обществахъ и въ училищахъ. А такъ какъ и литература не рѣдко сама подчиняется прихотямъ моды и содѣйствуетъ временнымъ искаженіямъ языка, то на ученыхъ обществахъ и училищахъ однихъ остается вся ноша служенія языку. Обязанность тяжелая; но столько же необходимая, сколько и уважаемая самимъ обществомъ. Оно само чувствуетъ необходимость противоборствующей силы, и признаетъ ее; не оспариваетъ, а даже поддерживаетъ ее инстинктивно. Учитель, понимая свое святое призваніе, съ помощью науки и ума, найдетъ въ себѣ силы не поддаваться временнымъ влеченіямъ моды. Конечно, это вовсе не то, что придерживаться понятій отсталой старины: и въ старину были также свои модныя прихоти, искажавшія языкъ, и брошены, какъ брошены будутъ и новыя. Есть что передать учащимся и безъ этихъ временныхъ



прихотей: довести ихъ до разумнаго чутья языка, до правильнаго, непринужденнаго употребленія его главныхъ богатствъ — будетъ всегда стоить труда немалаго, по крайней мѣрѣ съ тѣми изъ учащихся, которые не одарены особенными дарованіями.

Глядя такъ, я думаю, что нѣтъ никакой необходимости, а подъ часъ и никакой возможности придерживаться въ общемъ преподаваніи языка новѣйшей литературы. Говорю это не по отношенію къ новѣйшей литературѣ нашей Русской, а вообще; потому что говорю не объ исключеніяхъ, а объ общемъ правилѣ. Нигдѣ не изучаютъ языка только по новѣйшимъ писателямъ, хотя вездѣ, на сколько нужно, пользуются и тѣми фактами языка, которыми они воспользовались: это плодъ общей опытности, противъ которой едва ли можно стоять съ какимъ нибудь надежнымъ щитомъ. Можно еще допустить, при какой нибудь особенной цѣли, изученіе языка такъ называемыхъ классическихъ писателей, какъ языка неизмѣннаго, опредѣленнаго; но какъ же съ этимъ сравнивать обязательность изученія языка однихъ новѣйшихъ писателей, каковъ бы онъ ни былъ? Что же, если этотъ языкъ — такъ же хорошъ, какъ языкъ напр. Кантемира и его современниковъ? Или, чтобы не заходить такъ далеко, что если между новѣйшими писателями есть и такіе, какъ Карамзинъ, авторъ нѣжныхъ повѣстей и вмѣстѣ „Исторіи Государства Россійскаго", авторъ, писавшій прежде однимъ языкомъ, а потомъ другимъ? Какъ изучать языкъ по такимъ писателямъ, которые, все болѣе вникая въ духъ языка, все болѣе овладѣвая его богатствами, идутъ быстро впередъ? По крайней мѣрѣ въ училищахъ дѣтскихъ это невозможно — даже потому, что большей части учителей не подъ силу будетъ слѣдить за этимъ движеніемъ впередъ. Притомъ же, къ чему литературный языкъ тѣмъ дѣтямъ, которыя учатся языку вовсе не для литературныхъ цѣлей? А такіе ученики составляютъ главную массу. Для жизни,

къ которой они готовятся, нуженъ имъ языкъ не новѣйшихъ писателей, а просто чистый, правильный языкъ, нужна ловкость употреблять его какъ орудіе мысли и общительности, какъ орудіе общее всего образующагося общества, а не однихъ писателей. Этого и надобно достигать въ училищѣ, не увлекаясь никакими посторонними цѣлями. Съ достиженіемъ главной, общей цѣли достигаться будутъ въ нѣкоторой мѣрѣ и всѣ побочныя. Если она будетъ достигнута вполнѣ, то достигшіе будутъ съ тѣмъ вмѣстѣ обладать и силою достичь любую изъ цѣлей побочныхъ, когда это окажется имъ нужнымъ, и останутся вмѣстѣ съ тѣмъ свободны во взглядѣ на все то, что въ языкѣ является на короткое время. Скажу болѣе: если бы у учителя отечественнаго языка было ученикомъ дитя съ рѣзко выразившимся литературнымъ дарованіемъ, и если бы обязанностью учителя было приготовить его, какъ будущаго писателя; то и въ такомъ случаѣ онъ былъ бы виновнымъ передъ этимъ будущимъ дѣятелемъ литературы и передъ обществомъ, поведши его въ изученіи языка путемъ изученія новѣйшихъ писателей, а не общимъ путемъ. Ранѣе или позже это даровитое существо увидѣло бы всю односторонность своего знанія языка, и должно было бы начать учиться вновь, употреблять для этого опять и время и силы, и все-таки безъ увѣренности совсѣмъ освободиться отъ привычекъ, укорененныхъ съ дѣтства. Если же бы оно осталось навсегда довольно тѣмъ, что узнало, то что бы было изъ него? Писатель, пишущій такимъ языкомъ, какимъ писали лѣтъ за 20 или и болѣе, самодовольно отсталый, а можетъ быть и враждебный къ успѣхамъ литературнаго языка. Такимъ бы не бывать ему, если бы онъ учился своему языку свободно, а не принужденно, языку, а не временнымъ литературнымъ привычкамъ его употребленія.

Какъ же достигать при изученіи языка цѣли общей, равно необходимой для всѣхъ образующихся? Говорятъ: „Посредствомъ логическаго разбора избранныхъ образцовъ, посредствомъ



разложенія каждаго избираемаго образца на предложенія, какъ на отдѣльныя сужденія, и каждаго предложенія на его составныя части главныя и придаточныя, посредствомъ разсмотрѣнія ихъ во взаимномъ ихъ отношеніи, при чемъ собственно грамматическій разборъ словъ долженъ быть дѣломъ второстепеннымъ, подзависимымъ. Этотъ путь есть самый естественный и самый полезный, содѣйствующій всего болѣе развитію умственныхъ силъ дитяти“. Такъ думаютъ нѣкоторые, а можетъ быть и многіе — и въ слѣдъ за ними очень многіе повторяютъ эти положенія, нисколько не сомнѣваясь въ нихъ, какъ въ истинахъ, не требующихъ доказательствъ, нисколько не вдумываясь въ нихъ, какъ въ рѣшенія, давно обдуманныя. А стоило бы объ нихъ подумать. Что такой разборъ въ нѣкоторой степени и въ свое время можетъ быть полезенъ, это можно не оспаривать; но только на условіи, чтобы на него не было истрачиваемо много времени, чтобы слѣдовательно онъ вводимъ былъ въ число полезныхъ упражненій въ свое время, когда умственныя силы дѣтей уже достаточно къ нему приготовлены. Начинать же этимъ разборомъ изученіе языка съ дѣтьми и употреблять его какъ главное орудіе для достиженія успѣховъ въ языкѣ можетъ быть только вредно. Онъ не по силамъ дѣтей. Чтобы приноровить его сколько нибудь къ дѣтскимъ силамъ, надобно его искусственно упрощать, искусственно удалять изъ него всѣ трудности, вводя ихъ понемногу; а между тѣмъ и при желаніи вести дѣло такъ, по разнымъ причинамъ и вовсе безъ всякихъ, вносятся въ него разныя схоластическія мелочи, стоящія не менѣе труда дитяти. Время идетъ; проходятъ и мѣсяцы, и даже годы, а дитя все еще не преодолѣло всѣхъ трудностей; кажется, и понимаетъ, въ чемъ дѣло, но болѣе кажется, что понимаетъ, чѣмъ понимаетъ въ самомъ дѣлѣ; и занятое, утружденное ненужнымъ, предоставлено случайностямъ въ томъ, что нужно. Переходитъ ученикъ и къ изученію словесности, а все еще своимъ языкомъ владѣетъ плохо,

даже не чувствуетъ этого. Чего же онъ достигъ, если и привыкъ наконецъ сколько нибудь къ этому такъ называемому логическому разбору? Тысячи опытовъ доказываютъ, что онъ знаетъ языкъ такъ, какъ бы зналъ и безъ помощи логическаго разбора, хуже чѣмъ бы слѣдовало. „Онъ — говорятъ — привыкъ думать и правильно выражать свои мысли“. Будто, въ самомъ дѣлѣ? Если и привыкъ, то, конечно, не при помощи этого разбора, а при посредствѣ какихъ нибудь другихъ упражненій. Въ самомъ дѣлѣ какую помощь можетъ оказать этотъ разборъ въ дѣлѣ мысли? Онъ весь касается не мысли, а формъ, въ которыя облекается мысль, выражаемая словами: не смотря на различіе формъ мысль можетъ остаться одна и та же, — и разборъ нерѣдко не можетъ даже указать, какая изъ формъ выгоднѣе для выраженія мысли; если же и укажетъ, то обыкновенно на самую однообразную, охолаживающую мысль. Сила мышленія нуждается не столько въ формахъ, сколько въ данныхъ, работаетъ надъ ними, ихъ наблюдаетъ, соображаетъ, разлагаетъ и соединяетъ — помимо формы; уже работаетъ въ дитяти прежде, чѣмъ оно успѣло усвоить себѣ языкъ для правильнаго выраженія словами всего, что желало бы высказать; нуждается также въ правилахъ пользоваться данными: работаетъ быстро, неуловимо, нерѣдко и опрометчиво — и поэтому ошибочно, — сама себя старается направить на прямой путь, ищетъ и участія другого ума; не можетъ остановиться въ своей работѣ, а только перемѣняетъ работу; можетъ и привыкнуть къ ошибкамъ въ работахъ ума, къ смѣнамъ одной неконченной другою. Указаніемъ ошибокъ, возбужденіемъ наблюдательности, внимательности, сообразительности, стараніемъ все это сосредоточивать на одномъ, разумѣется, не на чемъ нибудь отвлеченномъ, а всегда на осязательномъ, близкомъ, доступномъ, любопытномъ, можно съ пользою дѣйствовать на умъ дѣтей. Исключительнымъ разборомъ однихъ формальностей выраженія мысли, безъ отношенія къ особенностямъ языка



и къ мысли, можно скорѣе мѣшать доброму и естественному
ходу дѣла, чѣмъ помогать. И что можно было бы подумать
о дитяти, которое не въ классѣ, не по заказу учителя, а само
по себѣ и для себя стало бы заниматься такъ называемымъ ло-
гическимъ разборомъ, предпочетши его разбору содержанія
читаемаго и слышимаго, или наблюденіямъ посредствомъ чувствъ,
или разспросамъ? Конечно, на такое дитя нельзя глядѣть какъ
на созданіе обыкновенное, естественное; навѣрно, такое дитя
нельзя найдти одно въ тысячѣ. Очевидно, работа надъ „логиче-
скимъ разборомъ“ неестественна для дѣтей. А между тѣмъ есте-
ственны для дѣтскаго возраста не только наблюдательность и
сообразительность, не только стараніе сосредоточивать мысль, но
даже вниманіе къ правиламъ языка, желаніе избѣгать ошибокъ
словоизмѣненія и словосочетанія, желаніе употреблять разныя
формы выраженія, играть ими, упражняться въ нихъ. Кто
слѣдилъ за дѣтьми съ самаго ранняго возраста съ любовью
и вниманіемъ, тотъ, вѣрно, скажетъ, что все это такъ, что вся
эта работа занимаетъ дитя съ двухлѣтняго возраста и доводитъ
его до того, что черезъ четыре, пять лѣтъ, оно овладѣваетъ не-
обходимыми пріемами мышленія и языка, безсознательно, даже
иногда и дурно, но твердо, разумѣется, въ кругѣ того, что ему
понятно. Кто слѣдилъ за воспитаніемъ дѣтей въ самыхъ про-
стыхъ семьяхъ, не знающихъ никакихъ правилъ воспитанія, тотъ
скажетъ также, что родители, родные, всѣ близкіе инстинктивно,
какъ умѣютъ, заботятся и о развитіи мыслительности въ дѣтяхъ,
и объ усвоеніи ими родного языка путемъ естественнымъ —
указанія ошибокъ, возбужденія внимательности, сообразитель-
ности и т. д. Хоть и безъ всякихъ правилъ и вспомогательныхъ
средствъ, а все таки совершается всюду великое дѣло умствен-
наго воспитанія дѣтей; совершается не всюду одинаково удачно,
многими дѣтьми менѣе счастливо, чѣмъ остальными, сравни-
тельно немногими: потому-то и нужно участіе правилъ и средствъ

педагогіи, но правилъ и средствъ содѣйствующихъ, а не мѣшающихъ. Не говоря болѣе, позволю себѣ замѣтить, что всякій безпристрастный долженъ допустить возможность полнаго развитія силъ ума дитяти и полное усвоеніе имъ роднаго языка безъ всякой помощи такъ называемаго логическаго разбора. Если же это возможно, то къ чему терять много времени на этотъ разборъ? Не лучше ли время это употребить на то, что болѣе полезно? Наконецъ, ужели еще рано сказать, что этотъ „логическій“ разборъ напрасно называютъ такимъ важнымъ именемъ. Логическая требовательность его только внѣшняя, кажущаяся. Можете сказать самую отчаянную нелѣпость грамматически правильно — и она подчинится этому логическому разбору безъ препятствій. И какъ же иначе, если ему дѣла нѣтъ до внутренняго соотвѣтствія идей? Онъ не логическій, а такой же грамматическій, какъ и разборъ отдѣльныхъ словъ, только разбирающій слова не отдѣльно, а во внѣшней ихъ связи. Онъ — часть синтаксическаго разбора и, какъ часть, долженъ соединиться со своимъ цѣлымъ. Разборъ синтаксическій, примѣненный къ синтаксическимъ особенностямъ языка, полезенъ — тѣмъ болѣе, чѣмъ болѣе будетъ примѣненъ къ различнымъ требованіямъ изученія языка. Все-таки, разумѣется, не имъ дѣло это можетъ быть начинаемо, а отдѣльнымъ разсмотрѣніемъ словъ и выраженій, которое и приведетъ къ нему, какъ къ разсмотрѣнію явленій языка болѣе сложныхъ, требующихъ болѣе внимательности и сообразительности. Вмѣсто того, чтобы биться съ учениками надъ разборомъ, какія изъ словъ въ предложеніяхъ суть опредѣлительныя и дополнительныя, и какія именно (извѣстно, что схоластика тѣ и другія раздѣлила на нѣсколько разрядовъ и заставляетъ дѣтей вытверживать отличія ихъ), гораздо полезнѣе помочь ученикамъ сознательно усвоить хоть главныя особенности управленія словъ съ тѣмъ, чтобы они могли избѣгать ошибокъ противъ законовъ языка. Внимательный учитель, занимаясь



со своими учениками синтаксическими упражненіями, конечно, не забудетъ старательно перебрать съ ними и всѣ союзы — съ тѣмъ, чтобы научить правильно употреблять ихъ для соединенія отдѣльныхъ предложеній въ періоды. Страшнымъ или отвратительнымъ кажется инымъ это слово „періодъ“, вѣроятно, напоминая о періодахъ реторики; но какъ бы оно ни казалось страшно или отвратительно, безъ него или безъ другого слова, ему равносильнаго по смыслу, безъ факта, имъ выражаемаго, обойдтись нельзя. Періодъ — необходимая принадлежность языка, необходимая форма выраженія мыслей, такъ же необходимая, какъ и предложеніе. Можно, пожалуй, не отличать различныхъ видовъ періодовъ, различныхъ сочетаній ихъ частей особенными названіями; но все-таки должно ихъ отличать — по внѣшнимъ признакамъ, какъ по условіямъ внутренняго сочетанія мыслей. Опустить это изъ виду въ курсѣ значитъ не дать ученикамъ знать объ одной изъ самыхъ важныхъ и трудныхъ частей науки о языкѣ. Само собою разумѣется, что и эта часть курса, какъ и всякая другая, должна быть оживляема вниманіемъ къ содержанію того, что выражается словами, а не къ одной формѣ. Исключительное вниманіе къ одной формѣ должно быть гонимо, какъ зловредное, убійственное для всякаго успѣха и въ языкѣ, какъ во всемъ другомъ [1]).

---

[1]) Одинъ изъ почтенныхъ разбирателей моихъ Замѣчаній замѣтилъ, что у меня нѣтъ ни слова о вещественномъ разборѣ. Названія, дѣйствительно, нѣтъ; но вѣдь дѣло не въ названіи: мнѣ хотѣлось все содержаніе курса направить по пути, въ которомъ вещественный разборъ составляетъ главную часть работъ и заботъ ученика и учителя. Мнѣ не хотѣлось впрочемъ ограничивать вещественный разборъ въ томъ тѣсномъ кругѣ, какой ему назначаютъ большею частью: все мыслимое для ума мыслящаго есть вещь; все что должно быть понято, должно быть понято, будетъ ли это вещественное доступное чувствамъ, или только умомъ обособляемое, — должно быть понято, разумѣется, въ свое время. Глядя такъ на вещественный разборъ, считаю нужнымъ переборъ съ учениками всего языка на сколько это возможно, посредствомъ постоянныхъ, правильно расположенныхъ упражненій.

Все одинаково должно вести къ тому, чтобы ученикъ овладѣлъ отчетливымъ навыкомъ понимать высказываемое или написанное и правильно, понятно говорить и писать. Но возражаютъ — кто же говоритъ непонятно? Я позволю себѣ отвѣтить: очень многіе, даже не дѣти. Иногда не только говоръ дитяти бываетъ непонятенъ даже близкимъ къ нему, но и рѣчь взрослаго, небрежнаго или непривыкавшаго говорить и писать понятно, путаетъ его слушающаго, — особенно когда за словомъ должно послѣдовать дѣло. Нельзя сказать даже, что это случается рѣдко, какъ можетъ каждый подтвердить своимъ опытомъ. Потому-то дѣтей и надобно учить говорить (разумѣется и писать) понятно и — правильно, правильно и — понятно. И ихъ учатъ этому — не въ однихъ училищахъ, а вездѣ, и въ избахъ, точно такъ же какъ въ палатахъ; нерѣдко учатъ и дурно, такъ что инымъ приходится и весь вѣкъ прожить, не выучившись говорить и особенно писать понятно, а все-таки учатъ. Учатъ для того, чтобы слушающимъ ихъ или читающимъ ихъ писанія не приходилось теряться въ догадкахъ. Говорить и писать понятно — не такъ легко, какъ кажется: это искусство. Для того, чтобы овладѣть имъ, не нужно какихъ-нибудь особенныхъ дарованій; но все-таки нужны усилія и облегчительные пріемы. Усилія естественны, чувство надобности облегчительныхъ пріемовъ также; то и другое подкрѣпляется общечеловѣческимъ признаніемъ общественной важности дара слова, — и достигаетъ въ человѣкѣ цѣли иногда и безъ пособія другихъ людей; но надѣяться на силу свою въ этомъ дѣлѣ человѣкъ не въ правѣ; — не въ правѣ и собратъ его, ему подобный, подкрѣплять его въ этой надеждѣ; напротивъ, онъ обязанъ помогать ему. Самой природой человѣческой и потокомъ судебъ подготовляется къ этому всякій человѣкъ, какъ членъ общества: самъ онъ, какъ единица, ничего въ языкѣ не созидаетъ, а усвоиваетъ готовое; учится сначала понимать, а потомъ и быть понятнымъ — все съ помощью дру-



гихъ. Научится ли сколько нужно, и къ какому времени, при какихъ обстоятельствахъ? это — одинъ изъ важныхъ вопросовъ педагогіи. Придумать облегчительные пріемы, которые бы каждому помогли пріобрѣсти это знаніе, сколько нужно, съ возможно меньшею потерею времени и прочно: это — одна изъ ея важныхъ обязанностей, которая тѣмъ менѣе не понимается обществомъ, чѣмъ оно образованнѣе. Въ исполненіе этой обязанности введенъ былъ въ употребленіе и „логическій разборъ“, а еще прежде систематическое разсмотрѣніе строя и состава языка. Такое разсмотрѣніе можетъ, конечно, быть переполнено подробностями, только затрудняющими достиженіе цѣли обще-нужной: ихъ должно устранять изъ общаго курса; тѣмъ не менѣе надобно достигать цѣли и довести каждаго ученика до того, чтобы онъ овладѣлъ отчетливымъ навыкомъ понимать высказываемое или написанное и правильно, понятно говорить и писать. Цѣль общая, какъ уже прежде было сказано, — не литературная, а просто житейская.

Все одинаково должно вести къ этой цѣли, и при началѣ дѣла, даже чуть не до конца — безъ учебника. Небольшой учебникъ годенъ только для систематическаго повторенія пройденнаго и послѣ для справокъ. Возражаютъ: „Безъ помощи учебника, съ самаго начала курса, успѣхи учениковъ останутся всегда сомнительны: учитель можетъ поручиться за знаніе учениками его только того, что есть въ учебникѣ или въ учебныхъ тетрадяхъ“. Прошу снисходительнаго извиненія въ томъ, что не понимаю этого. Я думалъ и думаю, что, уча и спрашивая ученика по учебнику, можно надѣяться только на случайные успѣхи, — что чѣмъ лучше учитель, тѣмъ менѣе нуждается въ учебникѣ, — что учебникъ нуженъ по тѣмъ предметамъ, которые требуютъ отъ ученика внѣ-классного затверживанья какихъ нибудь данныхъ на память, напр. названій географическихъ, словъ иностраннаго языка и т. п. Мнѣ случалось видѣть при-

мѣры обученія дѣтей безъ учебниковъ и любоваться ихъ успѣхами даже въ классахъ тѣхъ учителей, которые обязаны были учить по учебнику, и дѣйствительно его держались, но вели ученье безъ него. Главное условіе при этомъ для учителя было основательное знаніе дѣла и старательность. Примѣры эти, слава Богу, теперь не рѣдкость: число учителей, хлопочущихъ не о прохожденіи учебника, а объ успѣхахъ учениковъ, все болѣе возрастаетъ. Можно надѣяться, что возрастать будетъ и число увѣренныхъ, что по родному языку все должно быть учениками усвоиваемо, и лучше всего въ самомъ классѣ, такъ, что внѣклассная работа ихъ должна состоять въ упражненіяхъ.

Нуженъ не учебникъ, а книга образцовъ для чтенія, для выучиванья наизусть и пр., образцовъ правильности, приличія, естественности и выразительности языка, избранныя мѣста изъ лучшихъ произведеній словесности. Эта мысль встрѣтила сомнѣніе. Замѣчено было: „Какія это избранныя мѣста и какихъ произведеній? Сказать было необходимо, потому что на этотъ предметъ существуетъ у насъ два взгляда: взглядъ науки и взглядъ педагогіи. Наука за точку отправленія при изученіи отечественнаго языка беретъ послѣдняго умершаго знаменитаго писателя; педагогія должна оставить въ покоѣ старыхъ писателей и предпочесть живыхъ мертвымъ“. На это замѣчу: — Не хорошо сдѣлаетъ и ученый, и педагогъ, если такъ сдѣлаетъ. Ни для того, ни для другого писатели не могутъ быть законодателями; они сами подчинены закону, тому же, какъ и простые смертные, и не созидаютъ его, а научаются ему наравнѣ со всѣми. Можно, правда, и по сочиненіямъ писателей учиться и учить языку, но въ этомъ случаѣ ихъ сочиненія только подручное средство; а судить ихъ нельзя по нимъ самимъ, одного по другому: на это есть высшая инстанція, какъ уже было выше замѣчено. Судомъ этой высшей инстанціи руководствоваться долженъ и ученый, и педагогъ. Учитель языка, выбирая образцы



изъ произведеній словесности на основаніи этого суда, не можетъ выбрать ни изъ какого писателя, какъ бы ни былъ онъ новъ и знаменитъ, того, что имъ сказано неправильно, неприлично, неестественно, невыразительно; а сказанное правильно, прилично, естественно и выразительно можетъ онъ взять и изъ писателя стараго, не пугаясь его какъ умершаго. Онъ можетъ найдти нужные образцы и не въ сочиненіяхъ писателей, а въ произведеніяхъ народной устной словесности, можетъ взять ихъ и изъ живого говора народа. За дурной выборъ отвѣчаютъ не писатели и не народъ, не наука языка и не педагогія, а тѣ, которые выбирали, ихъ неумѣнье отличить годное отъ негоднаго, ихъ незнаніе требованій науки и педагогіи.

Нужны образцы и — упражненія. Обратя вниманіе на то, что мною сказано объ упражненіяхъ, одинъ изъ почтенныхъ преподавателей языка замѣтилъ, что я умолчалъ о задаваньи ученикамъ сочиненій. Очень благодаренъ ему, что онъ понялъ мысль мою именно такъ, какъ она есть. Дѣйствительно, я увѣренъ, что въ первоначальномъ курсѣ языка, при всѣхъ удачахъ его хода нельзя довести учениковъ до умѣнья писать сочиненія; думаю, что и доводить ихъ къ этому не для чего. Нужно доводить ихъ только до умѣнья выражать правильно и понятно, прилично и естественно извѣстное и нужное — въ письмѣ, въ запискѣ и т. п. Это умѣнье важнѣе, нужнѣе умѣнья (даже и не такого, какое можно ожидать отъ дѣтей) описывать весну и осень, бурю и море (невиданныя или виданныя мелькомъ) и т. п., или выдумывать небылицы въ лицахъ, или разсуждать на письмѣ о какихъ нибудь отвлеченностяхъ. Доводя учениковъ къ этой смиренной, но обще-важной цѣли, необходимо соблюдать постепенность хода, никакъ не предоставляя ученикамъ сразу полнаго произвола, а пріучая ихъ по немногу пользоваться свободой по мѣрѣ навыка, ловкости, умѣнья. Въ своихъ замѣчаніяхъ я отмѣтилъ три главныя ступени упражненій: 1) письменные

пересказы того, что ученикъ читалъ, съ начала при пособіи подлинника, потомъ и безъ него; 2) письменная передача устныхъ разсказовъ, съ начала по предварительномъ устномъ пересказѣ ученикомъ, потомъ и безъ него; 3) опыты письменнаго изложенія, по заданнымъ темамъ, того, что ученикамъ извѣстно, или что имъ можетъ быть нужно сообщить въ письмѣ, въ запискѣ и т. п., съ начала съ предварительнымъ указаніемъ порядка изложенія, потомъ и безъ него. Важною отраслью упражненій могутъ быть переводы съ другого языка или нарѣчія; но они не вездѣ и не всегда возможны. Всего удобнѣе для всѣхъ — переводы со Славянскаго и древне-Русскаго, и хорошо было бы, если бы они были введены въ обычай и поддержаны съ достоинствомъ учителями такихъ училищъ, каковы уѣздныя. Въ тѣхъ краяхъ, гдѣ народное нарѣчіе рѣзко отличается отъ общаго Русскаго, можно ожидать хорошаго вліянія отъ переводовъ съ мѣстнаго нарѣчія.

Какъ бы то ни было, и прежніе опыты и новые одинаково убѣждаютъ, что намъ необходима педагогическая гласность: необходимо откровенное высказываніе замѣчаній всѣми, принимающими участіе въ педагогическихъ дѣлахъ, объясненіе пріемовъ, ими употребляемыхъ, и результатовъ достигаемыхъ этими пріемами, особенно результатовъ; необходимо гласное заявленіе учительскихъ удачъ и неудачъ, особенно неудачъ, разумѣется не случайныхъ, а бывшихъ слѣдствіями избранной методы. Необходимо раскрыть, наконецъ, отъ чего именно, не смотря на множество учителей образованныхъ и дѣятельныхъ, число учениковъ, отчетливо усвоившихъ умѣнье владѣть языкомъ, очень не велико. Не раскрывши этого, не узнаемъ, какъ помочь этому горю, какъ достигать дѣйствительнаго успѣха. Раскрывая же съ добрымъ намѣреніемъ, конечно, нельзя остаться слѣпымъ защитникомъ никакой системы ученья, какъ бы она ни была общепринята и плѣнительна, какъ бы ни поддерживалась разными учебниками и авторитетами. Въ наукѣ врачебной было придумываемо



не мало системъ лѣченья, считавшихся превосходными, — и однако ихъ не предпочитали здоровью больныхъ, подвергали строгому разбору опыта, и все дурное отвергали смѣло. Почему же за избранную систему ученья родному языку стоять грудью, не обращая вниманія на ея вліяніе? Почему и ее не подчинить суду опыта?

На этотъ судъ опыта отдаю и свои сужденія о системѣ первоначальнаго обученія родному языку, у насъ распространенной. И я держался ея съ тѣхъ поръ какъ сталъ учить, чуть не за 30 лѣтъ, — и бросилъ, когда пришлось учить родныхъ дѣтей. Нѣкоторые другіе не бросаютъ ея открыто, но и держатся только какъ будто, иногда для виду. Во всякомъ случаѣ пора присмотрѣться къ ея вліянію.



# ОГЛАВЛЕНІЕ.